Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9570544
Centre d'intérêt : 660

Le Vécu d'une coopération avec l'Ecole normale supérieure de Port-au-Prince en Haïti de 1986 à 1994 / Louis Ste-Marie, éditeur. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1995.
xiii, 215 p. ; 21 cm.

Bibliogr. : p. 161-163.

ISBN 2-920298-87-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Ste-Marie, Louis * Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation

Descripteur(s) : Coopération interuniversitaire * Historique * Perfectionnement des enseignants * Apprentissage assuré * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Haïti * Ecole normale supérieure de Port-au-Prince

Cette coopération a donné lieu au développement d'un département de pédagogie et à l'ouverture d'une maîtrise en éducation à l'Ecole normale supérieure de Port-au-Prince. Le volume rappelle l'historique de ce projet, son évolution de 1986 à 1994 et ses réalisations. Les textes des allocutions lors de la collation solennelle des grades en avril 1994, présentés en deuxième partie, donnent une idée de l'ampleur du projet et de l'engagement des protagonistes. La troisième partie fournit les résumés des travaux des étudiants à la maîtrise en éducation. Plusieurs de ces travaux s'appuyant sur la pédagogie de la maîtrise, un texte sur cette pédagogie est présenté en quatrième partie. La cinquième fait connaître l'association que se sont donnée les diplômés, le Groupe d'intervention et de recherche en éducation en Haïti.

Le vécu d'une coopération avec l'École normale supérieure de Port-au-Prince en Haïti de 1986 à 1994

Louis Ste-Marie, éditeur

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

95-78544

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Le vécu d'une coopération avec l'École normale supérieure de Port-au-Prince en Haïti de 1986 à 1994

Louis Ste-Marie, éditeur

Dépôt légal - 1er trimestre 1995
ISBN 2-920298-87-9
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Révision et correction des textes par Louise Lanctôt
Graphisme et mise en pages par le Scriptorium

Ce projet de coopération entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti a été rendu possible grâce à une subvention de l'Agence canadienne de coopération internationale (ACDI), secteur Coopération institutionnelle et services au développement (CISD).

La publication de ce volume est supportée entièrement par la Faculté des sciences de l'éducation.

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7
Téléphone : 514-343-5887
Télécopieur : 514-343-2283

Sommaire

Sommaire iii
Avant-propos ix
Préface xi
Liste des sigles utilisés xiii

Partie I
Histoire de la coopération FSÉ/ÉNS/ACDI de 1986 À 1994 1
Prologue 3
Origine du projet 3
Première convention de collaboration 5
Préparation du projet final 6
Le projet de coopération 8
Planification des activités pour les quatre années de la coopération 10
Département de pédagogie 11
Perfectionnement des professeurs de l'ÉNS 13
Bibliothèque 14
Maîtrise en Éducation, M. Éd. 14
Réalisations 17
Département de pédagogie 17
Perfectionnement des professeurs de l'ÉNS 19
Bibliothèque 22
Maîtrise en Éducation, M. Éd. 24
Les problèmes 26
Travail dirigé 27
Graduation 28

Épilogue 29

PARTIE II

Collation solennelle des grades 31

Les allocutions 33

M. Roger Gaillard, Recteur de l'Université d'État D'Haïti 36

M. Michel Trahan, représentant du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation 41

M. Louis Ste-Marie responsable du projet, Faculté des sciences de l'éducation 44

Mme Margareth René, représentante des diplômés 52

M. Marc-Kinley Exavier, représentant des diplômés 55

M. Roger Petit-Frère, Direction de l'École normale supérieure 57

PARTIE III

Résumés des travaux des étudiantes et étudiants à la M. Éd. 63

Auteurs et titres des travaux 65

Résumés des travaux 69

ABRAHAM, Jacques : Adaptation de la Pédagogie de la maîtrise pour l'amélioration du rendement scolaire 69

ALIX, Yves-Eden : Méthode de résolution de problème en chimie 71

ATIS, Jean-Gualbert : Travail coopératif et jeu éducatif 73

AUGUSTIN, Floriane : L'enseignement du français dans le contexte haïtien 76

AURÉLIEN, Joseph-Bellande : Amélioration de la compréhension et du rendement en chimie par l'enseignement en créole 78

BASTIEN, Jean-Michel : Impact d'une nouvelle pédagogie sur l'enseignement des mathématiques 80

BEAUVAIS, Jean-Michelet : Impact d'une stratégie d'enseignement sur le rendement d'une classe en trigonométrie 81

DUMAY, Marie-Chantal : Utilisation de la métacognition comme facteur de motivation intrinsèque pour accroître le rendement scolaire en français 83

DORISMOND, Murielle : Amélioration du rendement en géométrie par la manipulation d'instruments et la construction de figures 86

DUROSEAU, Jean-Audain : Une nouvelle approche dans l'apprentissage de la dissertation 88

EXAVIER, Marc-Kinley : La littérature : enseignement par les textes 90

GABRIELLE, Marie-Hélène : Méthode autocorrective efficace et rapide 92

GÉDÉUS, Walter : Analyse comparative des résultats produits par les situations d'apprentissage. Cours magistral et situation-problème 94

GOURGUES, Jacques-Michel : Une approche nouvelle en enseignement de la géologie 96

HENRY, Nadine : Amélioration du rendement en chimie et de la motivation à l'étudier 98

HONORÉ, Hern : L'amélioration du rendement en histoire par l'application de la pédagogie de la maîtrise 100
ISIDOR, Mireille : Le décrochage scolaire chez les enfants de migrants haïtiens de Montréal : étude des cheminements scolaires 102
JEAN-LÉGER, Sirmoney : La compétence en langue maternelle facilite un apprentissage optimal en langue seconde " 104
JEAN-LOUIS, Florence : L'enseignement des sciences sociales en classe de sixième, à partir de l'utilisation d'une approche transdisciplinaire thématique 106
MOREAU, John-Smith : Documentation et argumentation : l'apport des élèves 109
PIERRE, Jean-Josué : L'utilisation de la pédagogie de la maîtrise pour améliorer l'enseignement d'une matière 111
REMARAIS, Myriame : Amélioration de la production écrite par l'apprentissage du plan 114
RENÉ, Margareth : L'évaluation formative dans la perspective de l'amélioration de la production écrite en français 115
SANON, Sabine : La pédagogie de la maîtrise : le rêve possible 118
SATYRE, Joubert : L'influence de la pratique de l'argumentation sur le rendement en dissertation 120
SUPPLICE, Edmonde : Enseignement de la physiologie végétale basée sur la pédagogie corrective 123
TELFORT, Rénold : Difficultés d'apprentissage en mathématiques. Stratégie d'intervention 125

PARTIE 4

Pédagogie des apprentissages (P.M.A.) 129

L'individualisation de l'enseignement. Méthodes pédagogiques.. 131

Fondements théoriques du modèle de Bloom, la P.M.A. 133

Caractéristiques de la P.M.A. 136

Définition des principales variables selon Bloom 137

Comportements cognitifs de départ de l'élève 138

Caractéristiques affectives de départ de l'élève 138

Qualité de l'enseignement 140

Opérationnalisation de la P.M.A. 143

Première étape : définir la maîtrise 143

Deuxième étape : programmer la maîtrise 144

Troisième étape : enseigner pour la maîtrise 145

Intérêt de la P.M.A. Justification du choix 145

PARTIE V

Le GIRED : Création et développement du Groupe d'intervention et de recherche en éducation en Haïti 149

Origine et objectifs du GIRED 151

Avant-projet 152

Projet de statut de l'association 153

Organigramme du GIRED 154

Situation actuelle du GIRED 155

Perspective d'avenir du GIRED 157

Bibliographie 159

Annexe I

Éléments pour une restructuration de l'École normale supérieure (février 1987) 165

Annexe II

Première convention de coopération entre l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (février 1987) 187

Annexe III

Entente finale de coopération entre l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (juillet 1987) 193

Annexe IV

Répertoire de cours du Département de Pédagogie de l'École normale supérieure 199

Annexe V

Séminaire d'intégration des apprentissages 205

Avant-propos

Pourquoi un volume sur la coopération entre la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) et l'École normale supérieure (ÉNS), sur le développement d'un département de pédagogie et l'ouverture d'une Maîtrise en éducation, M. Éd.?

Pour plusieurs raisons. D'abord, pour ne pas oublier un vécu marqué par des situations tantôt inquiétantes pour la suite du projet, tantôt emballantes à cause des interventions réussies; et puis aussi pour des raisons reliées au nombre de personnes touchées ou impliquées directement; enfin, pour des raisons reliées aux objectifs poursuivis et atteints.

Ce projet retient l'attention par le nombre et l'intérêt des étudiants de l'ÉNS qui ont suivi des cours ou des sessions, par le nombre et la qualité des anciens de l'ÉNS qui ont gradué à la Maîtrise en éducation, par le nombre et la générosité des professeurs de la FSÉ qui sont intervenus dans des activités de stages, de sessions et de cours, par la détermination et la ténacité des responsables dans les deux institutions qui ont assuré sa réalisation.

Ce projet a amorcé un renouveau en éducation en Haïti, il peut inspirer des développements futurs.

Pour ces raisons, nous avons voulu rappeler le vécu de ce projet en faisant l'histoire de son origine, de son évolution, de ses réalisations. Les allocutions, prononcées lors de la Collation solennelle des grades en Haïti,

viendront ajouter à ce récit un peu du vécu intérieur des personnes impliquées dans le projet.

Nous avons laissé beaucoup de place aux étudiants maintenant gradués de la M. Éd. Les résumés des projets réalisés par chacun d'eux pour améliorer leur enseignement montreront leur détermination à apporter du renouveau en enseignement. Pour plusieurs, ce renouveau s'appuyait sur la "Pédagogie de la maîtrise des apprentissages" (P.M.A.,) développée par Benjamin S. Bloom. Nous incluons un texte sur cette pédagogie, tiré du rapport d'une des diplômées à la M. Éd. Il s'imposait aussi de faire connaître l'association que se sont donnée en Haïti les 27 diplômés, le " Groupe d'intervention et de recherche en éducation " (GIRED).

En annexe, nous avons reproduit des textes qui ont marqué certaines étapes du projet dont le contenu est encore d'actualité et peut inspirer des actions futures.

Ce livre est destiné à ceux et celles qui ont participé à la réalisation de ce projet, à ceux et celles qui ont profité des activités offertes, à ceux et celles qui s'intéressent au développement de l'éducation en Haïti et à la collaboration entre les deux institutions et les deux pays.

Louis Ste-Marie, éditeur
Responsable du projet

Préface

À mon sens, ce livre témoigne de trois réalités.

Tout d'abord, il témoigne d'un engagement institutionnel clair et constant de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal en faveur d'une coopération avec l'Université d'État d'Haïti et son École normale supérieure de Port-au-Prince.

Cet engagement se veut durable, je le souhaite sincèrement, car il est bénéfique aux deux partenaires.

En second lieu, ce livre témoigne de la volonté de nos collègues et partenaires haïtiens de mener à terme leur projet de formation, malgré des circonstances particulièrement difficiles.

Que de la trentaine d'étudiantes et d'étudiants inscrits à la maîtrise en éducation, 27 aient obtenu au printemps 1994 leur grade, m'apparaît un accomplissement dont on peut, sans fausse modestie, être fier.

Enfin, l'ouvrage que nous remet aujourd'hui M. Louis Ste-Marie, professeur titulaire et responsable de cette coopération, témoigne aussi des solides liens d'amitié qui se sont tissés tout au long du projet entre les personnes concernées.

Ces liens qui perdurent à la fin de ce projet soutenu par l'ACDI annoncent, du moins nous y travaillons, de nouvelles coopérations avec Haïti afin d'y soutenir le développement éducatif de ses ressources humaines.

Longue vie à la coopération entre nos institutions éducatives !

Claude Lessard, doyen
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Décembre 1994

Liste des sigles utilisés

ACDI	Agence canadienne de coopération internationale
BCI	Bureau de la coopération internationale
CISD	Coopération institutionnelle et services au développement
ÉNS	École normale supérieure
FÉS	Faculté des études supérieures
FSÉ	Faculté des sciences de l'éducation
GIRED	Groupe d'intervention et de recherche en éducation
M. Éd.	Maîtrise en éducation
MÉN	Ministère de l'Éducation nationale
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
P.M.A.	Pédagogie de la maîtrise des apprentissages
UdeM	Université de Montréal
UÉH	Université d'État d'Haïti

PARTIE I

Histoire de la coopération FSÉ/ÉNS/ACDI

de

1986 à 1994

Prologue

L'histoire de la coopération entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM) et l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti (ÉNS-UÉH) est celle de deux institutions qui se sont fait confiance, qui ont cru en la pertinence des objectifs poursuivis et qui ont tout mis en oeuvre pour réaliser les activités planifiées ensemble.

Nous allons d'abord montrer comment graduellement s'est élaboré le projet jusqu'à l'établissement d'une entente de coopération. En cours d'exécution, certaines adaptations ont dû être apportées au projet, mais sans en changer l'essentiel. Des problèmes sérieux de tous ordres sont venus à différents moments compromettre la suite des activités, mais chaque fois des solutions heureuses ont permis de les poursuivre jusqu'à la fin.

L'histoire de ce projet, de la première démarche à la célébration finale, doit aider à garder en mémoire les acquis et faire ressortir les éléments utiles à la préparation et à l'exécution de projets futurs. Ce document entend marquer une étape dans la coopération FSÉ-ÉNS et préparer l'avenir.

Origine du projet

En 1986, la Direction de l'ÉNS est à définir de nouvelles orientations pour l'institution. L'un des éléments de ce renouveau est une plus grande ouverture vers les universités étrangères. En juillet de la même année,

Mme Yanick Lahens, membre du Conseil de Direction de l'ÉNS-UÉH, adresse une demande de coopération à la FSÉ de l'Université de Montréal.

Lors du Colloque de réflexion autour des problèmes de l'École normale supérieure, tenu en septembre 1986, le contenu de la coopération désirée se précise. L'ÉNS est à la fois Faculté des Lettres, Faculté des Sciences et aussi Centre de formation pédagogique, mais ce dernier volet est le plus faible. On identifie alors le besoin de révision des programmes de pédagogie et de didactique, de formation à la recherche en éducation, d'organisation de stages, de sessions d'été et de perfectionnement pour les professeurs.

À l'automne, M. Louis Ste-Marie, professeur à la FSÉ, est mandaté par M. Michel Trahan, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM, pour donner suite à la lettre de Mme Lahens. Un autre professeur de la Faculté, M. Émile Ollivier, viendra bientôt le rejoindre. Des rencontres ont lieu à l'ÉNS en décembre avec M. Max Pénette, doyen, Mme Yanick Lahens, directeur administratif, M. Roger Petit-Frère directeur pédagogique. On constate alors une concordance entre les besoins de l'ÉNS et les programmes des différents départements de la FSÉ qui laisse prévoir la possibilité d'une collaboration.

En compagnie des membres de la Direction de l'ÉNS, une rencontre a lieu avec M. Rosny Desroches, ministre de l'Éducation nationale, M. Roger Gaillard, recteur de l'Université d'État d'Haïti. Les trois instances invitent alors M. Trahan en Haïti pour des échanges sur les modalités d'une entente de coopération entre la FSÉ et l'ÉNS.

Première convention de collaboration

En février 1987, M. Michel Trahan accompagné de M. Louis Ste-Marie se rendent en Haïti en réponse aux invitations reçues.

La Direction de l'ÉNS avait produit un document de travail intitulé " Éléments pour une restructuration de l'École normale supérieure " pour orienter les échanges entre les deux institutions. Le document présente clairement la mission de l'école, avec les buts et politiques, ainsi que son organisation administrative et pédagogique. La deuxième partie contient :

> *" un certain nombre de propositions qui visent à la fois une restructuration et un élargissement du cadre d'activités traditionnelles de l'ÉNS, tout en tenant compte des dispositions statutaires de l'institution... " (p. 6).*

Ce document est reproduit en entier à l'Annexe I, vu son importance pour saisir le rôle de l'ÉNS en éducation, ses objectifs et ses besoins.

Les échanges visaient à déterminer comment la FSÉ pourrait contribuer à la réalisation de cette restructuration et, concrètement, par quelles actions ou quels échanges. Le document indiquait déjà des domaines où la FSÉ pourrait coopérer avec l'ÉNS :

- Structuration du Département de pédagogie : organisation, personnel, types d'activités, recherche.
- Échanges entre les enseignants haïtiens et leurs homologues canadiens.
- Envoi de matériel didactique et de publications.

- Amélioration du corps enseignant dans les différents domaines de l'éducation.

- Mise en place d'un programme d'études conduisant à une Maîtrise et un Doctorat en sciences de l'éducation.

Après quelques rencontres, une convention préparatoire à un projet de coopération plus élaboré est rédigée. La convention repose essentiellement sur la visite d'une personne de l'ÉNS à Montréal en avril 1987 et d'une personne de la FSÉ à Port-au-Prince en mai 1987 pour préciser les éléments de la coopération future et explorer les sources de financement possibles. La convention de collaboration de février 1987 est reproduite à l'Annexe II.

Préparation du projet final

Dans le cadre de la convention, Mme Yanick Lahens se rend à Montréal en mai 1987. Durant son séjour, Mme Lahens expose les besoins de l'ÉNS lors d'une conférence donnée à la Faculté des sciences de l'éducation sur " La situation scolaire, la pédagogie et la formation des maîtres en Haïti ". Des rencontres sont organisées par la suite avec les sections de la FSÉ et les différents responsables du Service pédagogique, de l'organisation des stages, du micro-enseignement, de la bibliothèque et de la didacthèque. Ces rencontres ont été profitables pour faire ressortir un éventail d'activités de coopération orientées vers une réponse aux besoins de l'ÉNS.

Pour sonder les possibilités de financement du projet, des rencontres sont organisées avec M. Lionel Vallée, du Bureau de la coopération internatio-

nale (BCI) de l'Université de Montréal, et avec M. Jean Devlin, de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) à Ottawa. La rencontre avec l'ACDI a permis de mieux cerner les démarches à entreprendre auprès de cet organisme et surtout de connaître les activités qui pourraient être financées.

À l'été, M. Louis Ste-Marie se rend à Port-au-Prince pour continuer la réflexion sur le projet de coopération qui avait pris forme avec la visite de Mme Lahens à Montréal. Le programme et le fonctionnement d'un département de pédagogie se précisaient; le perfectionnement des professeurs de l'ÉNS s'organisait autour d'un programme de Maîtrise en éducation, de sessions de formation en Haïti et de stages à Montréal. Ces deux points ont fait l'objet d'échanges avec quelques directeurs de département et professeurs de l'ÉNS. On a observé, lors de ces rencontres, un peu de méfiance face à la création d'un département de pédagogie, un faible intérêt pour une maîtrise en éducation et une certaine réserve face au projet de coopération qui se préparait avec la FSÉ.

Les échanges se sont poursuivis avec l'ÉNS en vue de finaliser un projet de coopération acceptable pour les deux institutions. Il fallait éviter d'amener l'ÉNS vers un renouveau non souhaité et limiter le projet aux moyens matériels et financiers de l'école et à sa capacité de gérer les structures et activités. La FSÉ ne voulait pas, de son côté, s'engager au-delà de ses expertises et de ses ressources.

Le projet de coopération

En juillet 1967, une entente de coopération entre les deux institutions pour quatre années est signée à Port-au-Prince et ratifiée par la suite par les deux universités.

Les interventions et échanges prévus dans l'entente sont regroupés autour de quatre besoins principaux :

1. *Recyclage des professeurs de l'ÉNS en éducation*
   - Session de formation donnée en Haïti.
   - Stages de perfectionnement de professeurs de l'ÉNS à Montréal.
   - Amorce de projets conjoints de recherche à l'occasion de ces séjours.
2. *Perfectionnement et formation continue des professeurs du secondaire*
   - Programme de Maîtrise en éducation couvert en quatre sessions de 6 crédits dispensés à l'ÉNS et une session à temps plein à la FSÉ à Montréal pour compléter le programme.
3. *Formation de futurs maîtres du secondaire*
   - Cours du département de pédagogie donnés à l'ÉNS par des professeurs de la FSÉ, assistés par des homologues haïtiens.
4. *Amélioration de la bibliothèque*
   - Stages de perfectionnement pour deux bibliothécaires.

- Envoi à l'ÉNS de revues, volumes et matériel didactique dans le domaine de l'éducation.

L'entente prévoit une évaluation et une adaptation continues de ces différentes activités pour s'ajuster, avec l'accord des deux parties, aux situations déjà changeantes et imprévisibles en Haïti ainsi qu'à d'autres problèmes reliés au matériel et aux personnes.

L'entente comporte un paragraphe qui démontre bien l'orientation du projet et l'esprit qui devait présider à son exécution et à tous les ajustements nécessaires :

> *Cette coopération, sur une période de quatre années, devrait permettre au personnel de direction et au corps enseignant de l'ÉNS, de prendre en charge progressivement l'administration du programme d'études et la responsabilité des cours et activités pratiques qu'il comporte, de sorte que, au bout de ce temps, l'ÉNS devienne complètement autonome dans la gestion de son département de pédagogie, et possède les bases et les compétences nécessaires au développement de sa propre Maîtrise en éducation.*

Le document de l'entente de coopération de juillet 1987 est reproduit à l'Annexe III.

Une fois l'entente signée, le financement du projet devient la condition sine qua non de réalisation. La source choisie est l'ACDI, par le biais de sa section Coopération institutionnelle et services au développement (CISD). Ce programme de l'ACDI retient pour financement uniquement deux projets par université par année. Dès octobre 1987, une demande de financement préparée par M. Louis Ste-Marie, responsable du projet pour la FSÉ, est adressée à l'ACDI.

Les informations demandées portent sur les deux institutions, les objectifs poursuivis, les résultats attendus, les moyens de les atteindre et un plan d'évaluation. Le budget détaillé pour chaque année du projet doit prévoir les dépenses d'administration, de voyage, de séjour, de matériel et d'équipement, les frais de scolarité, de bureau, de communication, etc.

Comme il s'agit d'un projet de " Coopération institutionnelle ", les deux institutions doivent s'impliquer financièrement dans la réalisation de l'entente. Il leur revient de défrayer les salaires des professeurs impliqués dans le projet, de fournir le support nécessaire à la réalisation des activités : locaux, mobiliers, papeterie, etc. Leur contribution est importante.

Le 7 décembre 1987, le projet est accepté pour financement et l'autorisation de dépenser est donnée pour avril 1988. En raison de l'instabilité sociopolitique en Haïti à ce moment, le projet est alors désactivé. Réactivé par la suite, il a finalement reçu toutes les autorisations nécessaires à son démarrage en décembre 1988.

Planification des activités pour les quatre années de la coopération

En janvier 1989, Mme Marcienne Lévesque accompagne M. Louis Ste-Marie en Haïti pour transcrire en activités précises l'entente intervenue entre les deux institutions. À la suite des rencontres d'information et d'échanges avec la Direction de l'ÉNS, les directeurs de départements, les professeurs, les finissants et les anciens de l'ÉNS, il y a entente sur un plan d'actions pour réaliser les objectifs de la coopération. Voici les interventions retenues pour réaliser chacun des points de l'entente.

◆ **Département de pédagogie**

Le département de pédagogie est créé et M. Lionel Benjamin est nommé directeur. Il est décidé que l'ÉNS offre à ses étudiants deux options :

- l'option pédagogie, confiée au département de pédagogie;
- l'option discipline offerte par les départements disciplinaires existants.

Le choix de l'option par les étudiants doit se faire au plus tard au début de la première année.

Programme

Le programme du département de pédagogie vise l'acquisition de connaissances et d'habiletés nécessaires à la formation d'enseignants. Il comprend neuf cours distribués sur les trois années d'inscription à l'ÉNS.

Année préparatoire

1. Système éducatif haïtien.

Première année

2. Didactique générale.
3. Didactique spécifique à chaque discipline.
4. Stage d'observation.

Deuxième année

5. Stage d'initiation pratique à l'enseignement.

6. Psychologie de l'adolescent.

7. Apprentissage scolaire.

8. Micro-enseignement.

9. Séminaire d'intégration des apprentissages.

Bien que plusieurs de ces cours s'inspirent de ceux offerts à la FSÉ, ils ont été créés spécifiquement pour l'ÉNS. On trouve une description de ces cours à l'Annexe IV.

Le programme doit être couvert en trois ans; le tiers des cours doivent être suivis dans l'option pédagogie et les deux tiers doivent être choisis dans les disciplines d'enseignement existantes.

Cours aux finissants

Les finissants de juin 1989 et 1990 ne peuvent être intégrés complètement au programme. Deux cours leur sont alors offerts en une session intensive pour assurer un minimum de préparation pédagogique.

Le premier cours, " Éléments de pédagogie générale ", offre une introduction aux concepts de base en didactique portant sur :

- la taxonomie des objectifs;
- l'évaluation des apprentissages;
- les stratégies d'enseignement;
- l'élaboration d'un plan de cours.

Le deuxième cours, " Atelier de développement professionnel ", vise à sensibiliser les étudiants à l'effet de certaines habilités pédagogiques sur le climat de la classe et sur l'apprentissage des élèves. L'enseignement de ce cours fait appel à la technologie du micro-enseignement.

Matériel audiovisuel

L'achat de deux séries complètes d'appareils audiovisuels nécessaires pour fonctionner en micro-enseignement est inclus dans le projet : caméra vidéo, magnétoscope, moniteur, chariot, trépied, écran, rétroprojecteur. À cela s'ajoute une caméscope portative pour prendre en vidéo les leçons de maîtres et d'étudiants-maîtres en action dans les écoles et en faire l'analyse durant les cours de didactique et les stages d'initiation à l'enseignement.

◆ **Perfectionnement des professeurs de l'ÉNS**

Trois activités ont été retenues pour préparer les professeurs de l'ÉNS à prendre en charge des différents cours du département de pédagogie :

- des stages de perfectionnement de un mois à Montréal, sous la direction d'un professeur de la FSÉ. Au cours de l'année qui suit, le professeur de l'ÉNS peut inviter son directeur de stage à superviser son enseignement en Haïti, sur une période de une ou deux semaines afin de compléter son stage;

- une session de une semaine est prévue en janvier 90, en Haïti, pour donner une initiation pratique aux professeurs de l'ÉNS et aux maîtres des écoles secondaires qui auront des responsabilités à assumer dans

les cours de didactique générale et spécifique, et des rôles de tuteur ou d'hôte durant les stages d'observation et d'initiation à l'enseignement;

- une session en Haïti pour initier les professeurs qui auront à superviser le " Séminaire d'intégration des apprentissages ", formule nouvelle pour le milieu haïtien.

◆ **Bibliothèque**

Les interventions qui avaient été planifiées dans les ententes antérieures se sont avérées irréalisables. Le plan d'intervention était à refaire. Il est alors convenu de demander à un expert en bibliothéconomie d'analyser les besoins de la bibliothèque de l'ÉNS. Son étude doit aborder tous les problèmes pertinents, dont la sélection et la classification des volumes, le contrôle des prêts, la documentation, le matériel, les fournitures et les installations, le personnel et sa formation.

L'envoi de volumes et de revues est fonction de la capacité de la bibliothèque de les recevoir, de les classifier et d'en gérer la circulation. Cela ne peut être fait avant le rapport de l'expert.

◆ **Maîtrise en Éducation, M. Éd.**

Pour ouvrir le programme de la Maîtrise en éducation, il faut un minimum de 15 étudiants. Le maximum est fixé à 25.

La recommandation d'admission doit être faite par un comité de professeurs de l'ÉNS en fonction des critères d'admission suivants :

- diplôme de l'ÉNS ou son équivalent;

- 70 % de moyenne générale au diplôme;
- expérience valable en enseignement.

À dossier égal, il est convenu de favoriser la diversité dans les domaines d'enseignement et les lieux de pratique des candidats. L'admission finale relève de l'Université de Montréal.

Le programme offert est celui de la M. Éd. générale de la FSÉ. Des 45 crédits du programme, 30 crédits sont pris en Haïti durant les étés et les 15 autres à Montréal, lors d'un semestre régulier. La session à Montréal a pour but de permettre un choix de cours plus ouvert, selon les intérêts de chacun, et de donner un accès à une documentation abondante en éducation à la bibliothèque de la FSÉ.

Le programme comporte 30 crédits de cours communs, dont 15 sont obligatoires. Nous présentons à la suite la description de ces cours.

Cours obligatoires

Travail dirigé (9 crédits)

Élaboration, réalisation et évaluation d'une intervention éducative, de matériel didactique ou d'instrument de mesure.

Pratique éducative et recherche (3 crédits)

Étude des principaux modèles de recherche à visée pratique : recherche-action, recherche-intervention, recherche-développement et recherche-évaluation. Analyse de recherches récentes.

L'éducation dans le monde d'aujourd'hui (3 crédits)

Études des grands courants de la pensée en éducation au 20e siècle. Analyse des pratiques et des savoirs en éducation dans le contexte de la société actuelle

Autres cours et stages

Laboratoire avancé de micro-enseignement (3 crédits)

Application des techniques du micro-enseignement et de l'autoconfrontation à des enseignants désireux de connaître leurs limites comme enseignants et d'y apporter correction.

Modèle d'enseignement et théorie d'apprentissage (3 crédits)

Étude de la structure et de la mise en application de certains modèles d'enseignement en regard des théories d'apprentissage.

Problématique de la mesure et de l'évaluation (3 crédits)

Les concepts fondamentaux de la mesure et de l'évaluation en éducation; définition opérationnelle des objectifs, évaluation de l'apprentissage et de l'enseignement, construction d'un instrument de mesure, rôle de la mesure dans la recherche.

Stage I et II (6 crédits)

Pratique de l'enseignement en milieu éducatif ou autre. Lien entre la théorie et la pratique. Rapport.

Dû à l'instabilité de la situation dans le pays, il a été nécessaire d'apporter périodiquement des modifications au contenu, au lieu ou au moment des interventions. Il a été possible de s'adapter pour réaliser l'essentiel du projet à la satisfaction des deux parties.

Réalisations

La présente section expose ce qui a été réalisé dans chacun des domaines de la coopération. Il ne faut pas y voir une évaluation, mais une description de ce qui a été accompli. Des évaluations ont été faites à certaines étapes du projet; elles avaient pour but d'analyser les interventions passées et de préparer les actions futures en s'ajustant aux situations, si nécessaire. La description des réalisations du projet présentée ici a également pour but de faire le point et préparer le futur.

♦ Département de pédagogie

Programme

L'option pédagogie est offerte dès 1989 et deux cours du département de pédagogie sont donnés au premier semestre :

- " Système éducatif haïtien ", par M. Guy Alexandre;
- " Didactique générale ", par Mme Nirvah Jean-Jacques.

L'option pédagogie et le département de pédagogie sont rapidement devenus des réalités à l'ÉNS. Ils répondent à des besoins exprimés par les étudiants.

En plus des deux cours mentionnés, d'autres cours du programme sont offerts les années suivantes, dont ceux de didactique spécifique, de micro-enseignement, de stage d'initiation à l'enseignement. Toutefois, le programme du département de pédagogie n'a pu être réalisé entièrement en raison :

- d'un manque de coordination entre les départements pour intégrer des cours de pédagogie;
- d'un budget insuffisant pour payer des professeurs;
- et surtout des nombreuses perturbations dans le déroulement des années scolaires depuis 1989.

Cours aux finissants

Les deux cours de la session aux finissants, " Éléments de pédagogie générale " et " Atelier de développement professionnel ", sont donnés, comme prévu à l'été 1989 à 52 étudiants, par Mme Colette Gervais et Mme Annie Laporte de l'Université de Montréal.

À l'été 1990, la session ne peut être offerte. Reportée à l'été 1991, il faut alors admettre les finissants des deux années écoulées. Comme leur nombre s'élève à quelque 200, il est décidé de les répartir en deux groupes et de leur offrir une session de micro-enseignement de deux semaines. Mme Colette Gervais donne la session assistée de Mme Colette Poirier de l'UdeM et de M. Lionel Benjamin de l'ENS. Une équipe composée de 15 étudiants à la M. Éd., qui avaient suivi, en mars, le cours " Laboratoire avancé de micro-enseignement ", agissent comme animateurs d'ateliers.

Le nombre de locaux à l'ÉNS étant insuffisant, les deux sessions sont données au Collège Saint-Pierre.

La session pour les finissants de 1992 devait reprendre la formule appréciée alors des deux cours de 1989. Les deux mêmes professeurs de l'UdeM devaient cette fois être aidés par l'autre groupe d'étudiants à la M. Éd. La situation en Haïti a conduit à l'annulation de la session, une semaine avant son début. Tout le matériel préparé demeure utilisable pour une future session que pourrait organiser l'ÉNS.

Matériel audiovisuel

L'équipement audio-visuel prévu pour le micro-enseignement est acheté et est disponible en janvier 1990. Il a pu être utilisé à la session offerte aux finissants en 1991. Il a aussi servi régulièrement pour d'autres cours à l'ÉNS.

- **Perfectionnement des professeurs de l'ÉNS**

Pour se préparer à prendre la responsabilité des cours du programme de pédagogie, 14 professeurs de l'ÉNS ont fait un stage de perfectionnement d'un mois à la PSÉ à Montréal, soit 2 en 1989, 7 en 1990 et 5 en 1991. Leurs noms sont donnés à la suite avec le titre du cours qu'ils préparaient et, entre parenthèse, le nom de leur directeur de stage.

1989

Guy Alexandre - Système éducatif haïtien (Philippe Dupuis et Émile Ollivier)

Nizet Jean-Jacques - Didactique générale (Marcienne Lévesque)

1990

Dominique Dalencour - Didactique de la géographie (Michèle Fréchette)

Jean-Marie Raymond-Noël - Didactique de la chimie (Réjean Dutil)

Raymond Valcin - Didactique de la sociologie (Claude Lessard)

Roger Petit-Frère - Didactique de l'histoire (André Lefebvre)

Luc Pierre - Didactique du français (Michel Thérien)

Tony Cantave - Didactique de la géographie (Michèle Fréchette)

Fritz Rosemond - Didactique de l'anglais langue seconde (Susan Parks)

1991

Pierre Paquiot - Didactique des mathématiques (Sophie René-de-Cotret, Cisèle Lemoyne, Ewa Puchalska)

Hector Pierre - Didactique de l'espagnol (Gilles Bibeau)

Jocelyne Trouillot-Lévy - Apprentissage scolaire (Émilienne Boisvert)

Laurent Bonnet-Aubourg - Didactique de la physique (Réjean Dutil)

Lionel Benjamin - Micro-enseignement, Stage d'observation, Stage d'initiation à l'enseignement (Marcienne Lévesque et Colette Gervais)

À la fin de son séjour, le professeur devait présenter un rapport de stage accompagné d'un plan du cours qu'il aura à donner à l'ENS.

Durant l'année qui a suivi ce stage, aucun professeur de l'ÉNS n'a demandé à son directeur de stage de se rendre en Haïti. Cependant, lors d'une rencontre entre eux à l'ÉNS, les stagiaires ont exprimé le désir d'échanger plus souvent sur la structure de leurs cours, sur les travaux à exiger des étudiants, sur la coordination de leur cours avec celui de didactique générale.

La session d'initiation générale aux didactiques et aux stages s'est tenue telle que prévue du 8 au 12 janvier 1990. Plus de 100 professeurs y ont participé; ils étaient regroupés en 6 ateliers autour de professeurs venus de Montréal.

- Didactique générale avec Marcienne Lévesque
- Didactique du français avec Michel Thériault
- Didactique des mathématiques avec Gisèle Lemoyne.
- Didactique des sciences avec Réjean Dutil.
- Didactique de la géographie avec Georges Anglade.
- Stages d'observation et d'initiation à l'enseignement avec Colette Gervais.

Cette session a été un succès. Des demandes de sessions semblables pour les autres didactiques ont été présentées.

Une session intensive d'une semaine avait aussi été prévue pour les professeurs de l'ÉNS, à raison de un par département, et pour des professeurs des écoles secondaires impliqués dans les stages d'observation

et d'initiation à l'enseignement. Il n'a pas été possible de trouver le bon moment pour réaliser cette session.

Il en a été de même pour l'initiation au cours " Séminaire d'intégration des apprentissages ", dernier cours au programme de l'option pédagogie. Toutefois, un document a été préparé décrivant le cours, ses objectifs, le rôle du professeur et la démarche de l'étudiant. En raison de son utilité future probable, ce document est reproduit à l'Annexe V.

Lors de la préparation des ententes, les sessions et les stages pour les professeurs de l'ÉNS sont perçus comme des occasions de créer des liens avec les professeurs de la FSÉ et d'ouvrir la porte à des collaborations et à des recherches en éducation utiles au pays. Quelques projets ont été ébauchés, mais ne se sont jamais traduits dans la réalité par des actions concrètes.

- **Bibliothèque**

Dès mars 1989, M. Robert Gauthier, spécialiste en bibliothéconomie, est libéré par la direction des bibliothèques de l'Université de Montréal pour étudier les besoins de la bibliothèque de l'ÉNS et faire les recommandations appropriées.

En avril, M. Gauthier présente son rapport " Analyse de la situation et des besoins de la bibliothèque de l'École normale supérieure de Port-au-Prince ". On y retrouve des recommandations sur le local, le matériel et le mobilier, le contrôle des prêts, la classification et le catalogage des volumes, la documentation, le personnel. Le rapport ajoute des recommandations plus spécifiques à appliquer à court terme pour faire face à la situation d'urgence dans laquelle se trouve la bibliothèque de l'ÉNS.

Suivant ce dernier plan, la première étape a consisté à faire le grand ménage du local et à éliminer les livres inadéquats et inutilisables.

La deuxième étape a été de créer un système de classification maison, suggéré par M. Gauthier, puis de cataloguer les volumes. Selon ce système, les premiers deux chiffres de la classification identifient une vedette matière, par exemple 10 = éducation, 20 = mathématiques, 90 = philosophie; ils sont suivis d'un nombre décimal indiquant l'ordre de rangement du volume sur les rayons, par exemple 10.1, 10.2, 10.3, etc.

Mme Marie-Carmel Dorméus, bibliotechnicienne, est alors engagée pour organiser le travail de classification des volumes et diriger le travail de rédaction des fiches par des étudiants de l'ÉNS. Le système comprend un catalogue des fiches classées par ordre alphabétique de titre et un autre par ordre numérique de classification. M. Patrick Gauyo, bibliothécaire, se joint à l'équipe pour achever ces travaux et devient, en février 1990, responsable de la bibliothèque de l'ÉNS.

Progressivement, la bibliothèque s'organise. L'achat de mobilier, tables et chaises, permet d'accueillir une soixantaine d'étudiants. À cela s'ajoutent du matériel et des équipements, tels une photocopieuse, une machine à écrire, des fichiers, un chariot et autre matériel indispensable au bon fonctionnement de la bibliothèque. Le projet prévoyait un montant de 1 000 $ par année pour l'achat de volumes et abonnements à des revues; ce budget n'a jamais été utilisé. Par ailleurs, la FSÉ a expédié vers la bibliothèque de l'ÉNS environ 3 000 volumes et revues, donnés par des professeurs, en trois envois.

Un rapport de M. Gauyo, en février 1991, mentionne que :

> *" la bibliothèque est ouverte sous surveillance et contrôle de 8 heures à 14 heures et de 15 heures à 18 heures. La fréquentation est bonne, plus de 50 étudiants et 10 professeurs par jour. Les consignes sont bien respectées : déposer les serviettes en entrant, ne pas remettre les volumes sur les rayons, garder le silence ."*

◆ **Maîtrise en Éducation, M. Éd.**

En janvier 1989, on annonce l'ouverture d'une M. Éd. dans le cadre de l'entente FSÉ-ÉNS. En trois semaines, 87 demandes d'admission sont reçues. En fonction des critères de sélection établis, 30 candidats sont acceptés, c'est-à-dire 5 de plus que prévu. De ces 30 candidats, 10 proviennent de lettres, 6 de chimie et sciences naturelles, 7 de mathématiques et physique, 7 des sciences sociales et philosophie.

M. Éd. conjointe ÉNS-FSÉ

Pour éviter les frais de scolarité élevés pour étudiant étranger à l'Université de Montréal, frais que le budget ne permet pas de couvrir en entier, les deux institutions s'entendent pour ouvrir une M. Éd. conjointe ÉNS-FSÉ. Les 30 candidats sont donc admis et inscrits dans ce programme à l'ÉNS pour les 15 premiers crédits.

Les deux premiers cours sont donnés à l'été 1989 par deux professeurs de la FSÉ, M. Jean-Baptiste Haché : " Pratique éducative et recherche ", M. André Morin : " Modèle d'enseignement et théorie d'apprentissage ".

L'été suivant, il n'est pas possible de donner les cours prévus. Ils sont repris à l'été 1991. Cette fois, les étudiants sont divisés en deux groupes.

Les étudiants du groupe A avaient suivi le cours " Laboratoire avancé de micro-enseignement " en avril 1991, ce qui les préparait à faire les stages prévus au programme en agissant comme moniteurs lors de la session d'été aux finissants de l'ÉNS. Le groupe B se voit offrir les cours " L'éducation dans le monde d'aujourd'hui " avec M. André Girard et le cours " Problème de la mesure et de l'évaluation en éducation " avec M. Jean-Claude Deauvaueux. L'été suivant, les activités des deux groupes devaient être inversées.

Admission à la M. Éd. générale de l'ÉNS

En septembre 1991, les étudiants sont admis à l'Université de Montréal au programme de la M. Éd. générale de la Faculté des sciences de l'éducation, avec équivalences accordées pour les crédits complétés à l'ÉNS.

À l'automne 1991, les 16 étudiants du groupe A viennent compléter 15 crédits à Montréal. À l'hiver 1992, c'est au tour des 11 autres du groupe B de s'inscrire à 15 crédits et d'y ajouter les 3 crédits du cours " Laboratoire avancé de micro-enseignement ", donné par Mme Marcienne Lévesque, pour les préparer à agir comme moniteurs d'atelier des finissants à la session de juin 1992.

La session de juin 1992 pour les finissants est annulée ainsi que les cours des étudiants à la M. Éd. Il s'agissait de la deuxième session d'été annulée et rien ne laissait prévoir une amélioration de la situation en Haïti. Il a donc été proposé de faire venir les 27 étudiants à Montréal pour prendre les derniers 6 crédits de cours du programme et compléter le " Travail dirigé " comptabilisant 9 crédits. Les problèmes d'organisation de cette

session, exposés au point suivant, ont été solutionnés et les 27 étudiants sont venus en juillet 1993 à Montréal.

Le groupe A a suivi deux cours, " L'éducation dans le monde d'aujourd'hui " avec Mme Madeleine Saint-Jean et " Problème de la mesure et de l'évaluation en éducation " avec M. Jean-Claude Desruisseaux. Pour le groupe B, les stages ont été remplacés par deux " Séminaires de lectures " avec Mme Louise Allaire et M. Michel Trahan. Pour ces séminaires, chaque étudiant devait faire l'examen détaillé et critique de deux volumes dans les domaines du curriculum, de l'enseignement, de l'apprentissage ou de l'évaluation, présenter les résultats de son étude au groupe, animer la discussion et préparer une recension des volumes étudiés.

◆ **Les problèmes**

Le premier problème à solutionner a été les frais de scolarité élevés pour étudiant étranger au Québec. Dès le début, l'ACDI a accepté d'ajouter un montant couvrant ces frais pour 15 étudiants.

Des démarches, auprès des ministères de l'Éducation Nationale et des Affaires Étrangères en Haïti, auprès de l'Ambassade d'Haïti à Ottawa et auprès du ministère de l'Éducation du Québec, ont permis d'obtenir 10 exemptions de surplus de frais de scolarité pour une durée de une année. La Faculté des études supérieures de l'UdeM accordait 6 exemptions pour l'été 1992. À l'automne 1993, le Bureau de la coopération internationale de l'UdeM couvrait les frais de scolarité des 27 étudiants inscrits en rédaction de mémoire.

Le deuxième problème à résoudre pour faire venir les étudiants à Montréal à l'été 1993 était relié aux tarifs des avions et aux frais de séjour. La Faculté des sciences de l'éducation s'était engagée à couvrir ces frais supplémentaires inévitables. Cependant la faillite imprévue de la compagnie d'avion qui assurait le voyage entre Port-au-Prince et Montréal à prix convenables a failli tout compromettre. Le prix des billets devenait trop dispendieux pour les moyens dont disposait le projet. Heureusement, une autre compagnie a pris la relève de la première à des conditions tout aussi avantageuses.

Un dernier problème concernait l'embargo contre Haïti décrété par le Canada qui incluait aussi les visas nécessaires aux étudiants; cet embargo compromettait à nouveau la possibilité de tenir la session. L'intervention de M. Ken Neufeld, représentant de l'ACDI à l'Ambassade du Canada à Port-au-Prince, a permis d'obtenir à temps les visas.

Finalement, les étudiants à la M. Éd. ont pu venir à Montréal à l'été 1993 terminer leur programme de maîtrise.

◆ **Travail dirigé**

Les rencontres des étudiants avec M. Louis Ste-Marie, pour planifier le " Travail dirigé " de 9 crédits obligatoires, ont débuté lors de leur première venue à Montréal, au cours de l'année 1991-92. Ce travail consistait en une recherche-action où chaque étudiant devait planifier une intervention pour améliorer son enseignement, la réaliser auprès d'un groupe d'élèves et en évaluer les résultats. Un rapport couvrant toutes les étapes de cette expérience devait compléter les exigences pour l'obtention des 9 crédits.

La réalisation des interventions projetées n'était pas facile en raison des perturbations dans les écoles en Haïti. Si on ajoute à cela l'annulation de la session de cours à l'été 1992, il est alors compréhensible que certains étudiants aient douté de la possibilité de réaliser en entier le programme de la M. Éd. malgré les visites de M. Ste-Marie en Haïti en mars et en juillet 1992 pour les rassurer et les encourager à poursuivre leur projet. En janvier 1993, M. Michel Trahan s'offre pour diriger le travail de 13 étudiants.

En mars, ces deux professeurs se rendent en Haïti vérifier l'avancement des projets des étudiants et les inciter à poursuivre les interventions projetées. La venue des étudiants à Montréal à l'été, pour compléter les programme de cours de la M. Éd., a été préparée durant cette visite.

Après la session de l'été 1993, les étudiants ont été inscrits " en rédaction de mémoire ", jusqu'en décembre pour leur permettre de terminer le rapport de leur " Travail dirigé ".

Les 27 étudiants ont remis leur rapport avant la fin de décembre 1993 et ont satisfait à toutes les exigences du programme de la M. Éd.

◆ **Graduation**

Au début de 1994, les 27 étudiants se voient conférer le grade de Maîtrise en éducation (M. Éd. générale) de la Faculté des sciences de l'éducation.

Déjà en février 1991, lors d'une semaine d'évaluation, il avait été question d'organiser une collation solennelle des grades en Haïti pour les diplômés de la M. Éd. et de souligner, à cette occasion, les réalisations du projet

dans les différents domaines de la coopération. Cette collation solennelle des grades s'est tenue à Port-au-Prince, le 10 avril 1994. Il en sera question au chapitre suivant.

Épilogue

La réalisation d'un tel projet de coopération ne se fait pas sans la participation de personnes, d'organismes et d'institutions.

Le projet a pris naissance parce que l'ÉNS a su préciser ses besoins et montrer sa ferme volonté d'y apporter des réponses. La FSÉ a pu aider justement parce que ces besoins étaient clairement exprimés et qu'il y avait correspondance avec ses domaines d'expertise. La clarté des enjeux et la volonté d'agir des deux institutions ont permis de poursuivre le programme malgré une succession de situations défavorables à sa réalisation.

Le projet a pu vivre grâce à une subvention généreuse de l'ACDI à laquelle la FSÉ et le BCI de l'UdeM ont ajouté leur contribution aux moments opportuns.

Le projet est redevable aussi aux ambassades et aux ministères au Canada, au Québec et en Haïti qui ont facilité la réduction de frais de scolarité et l'obtention de visas pour les étudiants à la M. Éd.

Si ce projet a réussi, il le doit surtout à la ténacité des responsables, à la participation généreuse des professeurs et du personnel de soutien des deux institutions qui n'ont jamais cessé d'y croire et n'ont rien ménagé

pour en assurer la réalisation. Plusieurs personnes ont été mentionnées dans ce texte et le seront dans d'autres qui suivent; leur contribution a été grandement appréciée.

Plusieurs étudiants de l'ÉNS ont profité des activités de cours et de sessions de formation données durant ce projet. Que le profit qu'ils en ont tiré demeure.

Un salut aux 27 diplômés de la M. Éd. Ils ont, au cours des ces années, montré une grande soif d'apprendre. Par la création récente de leur association, le GIRED (Groupe d'intervention et de recherche en éducation), ils manifestent leur volonté de faire fructifier ce qu'ils ont acquis et d'en faire profiter les gens de leur pays. Ils en sont capables.

Enfin, la Direction de l'ÉNS, composée ces dernières années de MM. Roger Petit-Frère et Bérard Cénatus, a montré, à travers toutes les difficultés de fonctionnement auxquelles elle a dû faire face, qu'elle était capable d'agir de façon responsable. Cette réussite doit être un encouragement à poursuivre dans la ligne des objectifs énoncés dans le document de réflexion de février 1987 " Éléments pour une restructuration de l'École normale supérieure ".

Louis Ste-Marie, Professeur titulaire, responsable du projet
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

PARTIE II

Collation solennelle des grades

Port-au-Prince, Haïti

10 avril 1994

Les allocutions

L'entente de coopération entre la Faculté des sciences de l'éducation et l'École normale supérieure initiée en 1986, financée par l'ACDI et mise en activité à partir de l'année 1988-89, est arrivée à son terme, et les 27 étudiants à la M. Éd ont gradué.

La Faculté des sciences de l'éducation se réjouit de tout ce qu'il a été possible de réaliser au cours de ces années du projet. La Faculté et le Bureau de la coopération internationale de l'UdeM jugent qu'il est important de célébrer ces réalisations avec l'École normale supérieure de l'UÉH, en Haïti, à l'occasion d'une cérémonie marquant la graduation des étudiantes et étudiants à la M. Éd. En conséquence, l'invitation suivante a été adressée aux parents et amis.

Le Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université de Montréal
et
La Direction de l'École normale supérieure
de l'Université d'État d'Haïti
ont l'honneur de vous inviter à célébrer la coopération
entre leurs deux institutions à l'occasion de la

REMISE SOLENNELLE DES DIPLÔMES

à vingt-sept gradués à la Maîtrise en Éducation,
M. Éd. de l'Université de Montréal,
qui aura lieu le dimanche 10 avril 1994, à 10 heures
dans l'auditorium de l'IPN, rue du Dr. Audain.

La cérémonie a eu lieu à Port-au-Prince, en présence d'invités d'honneur. Parmi eux, nous voulons signaler la présence de :

M. Victor Benoit, ministre de l'Éducation Nationale.

Mme Auguste, membre du Cabinet du ministre de l'Éducation Nationale.

M. Emmanuel Buteau, Directeur général du ministère de l'Éducation Nationale.

M. Roger Gaillard, recteur de l'Université d'État d'Haïti.

M. Michel Hector, membre du Conseil de gestion du Rectorat.

M. Michel Trahan, représentant du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

M. Louis Ste-Marie, responsable du projet à la Faculté des sciences de l'éducation.

M. Roger Petit-Frère, membre du Conseil de Direction de l'École normale supérieure.

M. Max Pénette, ancien doyen de l'École normale supérieure.

Mme Yanick Lahens, ancien membre du Conseil de Direction de l'École normale supérieure.

Frère Lucien Rivest, c.s.v., directeur de la Villa Manrèse.

Frère Yves Laberge, c.s.v., de la Villa Manrèse.

M. Lionel Benjamin, Chef du département de pédagogie de l'École normale supérieure, également Maître de cérémonie.

Au moment de la Collation des grades proprement dite, M. Max Pénette et Mme Yanick Lahens se sont joints à M. Michel Trahan pour remettre leur parchemin aux étudiantes et étudiants diplômé(e)s ci-dessous :

Jacques ABRAHAM

Yves-Eden ALIX

Jean-Gualbert ATIS

Floriane AUGUSTIN

Joseph-Bellande AURÉLIEN

Jean-Michel BASTIEN

Jean-Michelet BEAUVAIS

Chantal DUMAY

Murielle DORISMOND

Jean-Audin DUROSEAU

Marc-Kinley EXAVIER

Marie-Hélène GABRIEL

Walter GÉDÉUS

Jacques-Michel GOURGUES

Nadine HENRY

Herns HONORÉ

Mireille ISIDOR

Sirmoney JEAN-LÉGER

Florence JEAN-LOUIS

John-Smith MOREAU

Jean-Josué PIERRE

Myriame REMARAIS

Margareth RENÉ

Sabine SANON

Joubert SATYRE

Edmonde SUPPLICE

Reynold TELFORT

Les allocutions prononcées à l'occasion de la collation solennelle des grades donnent le sens et la portée de la fête et appellent autant à se souvenir du passé qu'à préparer l'avenir. Pour ces raisons, elles ont leur place dans ce volume. Sont présentées ici les allocutions de :

M. Roger Gaillard, Université d'État d'Haïti

M. Michel Trahan, Faculté des sciences de l'éducation

M. Louis Ste-Marie, Faculté des sciences de l'éducation

Mme Margareth René, diplômée, Maîtrise en éducation

M. Marc-Kinley Exavier, diplômé, Maîtrise en éducation

M. Roger Petit-Frère, École normale supérieure.

Allocution de M. Roger Gaillard, recteur de l'Université d'État D'Haïti

L'École normale est sans doute, de nos diverses entités universitaires, celle dont la vocation est la plus indispensable et la plus haute. Ceux qui y entrent ont fait d'ailleurs une fois pour toutes leur choix, étudier : non pas pour augmenter leur savoir et donc devenir un...savé, appellation de nos jours qui suffit pour attirer le respect; non plus pour accéder aux grands postes de techniciens de l'Administration publique, ou aux carrières que protège et pousse en avant l'idéologie d'État; non pas davantage pour forcer plus sûrement les portes de l'immigration étrangère; non pas pour ceci ou cela, mais pour instruire nos jeunes compatriotes dans les différentes disciplines qui forment la structure de stabilité, le réseau de

progrès de toute communauté; mais aussi pour conduire les sensibilités aux idéaux de l'humanisme, du civisme, de l'esthétique même qui font les individus de qualité.

Pourtant, il ne suffit pas que de la bonne volonté pour atteindre de telles ambitions. Connaître une science et savoir l'inculquer sont des choses bien différentes. Il est des techniques pour enseigner, pour éveiller l'intérêt, pour apprécier les efforts, pour inciter au progrès. Dans nos meilleures écoles, cette formation manque, parce que souvent un tel souci est absent. Paresse du professeur qui ne se sent pas responsable du succès de son élève, mais souvent ignorance des mécanismes qui soulèvent l'intérêt, ignorance des enchaînements qui accroissent le savoir. Cela s'apprend donc, à condition que le maître, face à son pupille, combatte en soi l'indifférence.

À ce sujet, une anecdote m'est familière, et vous allez me permettre de la raconter. L'élève X avait pu, sans trop de difficultés, entrer dans les classes d'humanité, comme on disait alors, en dépit de sa fermeture absolue aux mathématiques. Cependant quand il fut à deux ans, à deux doigts du bac, et que ses maîtres le virent près de manquer son parchemin, la note éliminatoire le guettant, ils prirent purement et simplement le parti très pédagogique de l'ajourner dans leur institution aux examens de septembre, ce qui équivalait à le renvoyer. Pendant les trois ou quatre années précédentes, aucun d'entre eux ne s'était interrogé sur cette anomalie qui voulait que leur disciple, par ailleurs docile, par ailleurs fort bon en lettres, fût incapable d'appliquer ses capacités remarquables d'invention et de démonstration littéraires à la logique de l'algèbre et à la rigueur de la géométrie. Cette intelligence fut donc condamnée.

Elle eut pourtant une chance. Celle d'être amenée par ses parents à un professeur " privé " comme on dit chez nous. Ce dernier, au départ, établit la règle du jeu.

> *" Il y a dans vos connaissances, lui dit-il, un maillon qui a sauté. Pour le retrouver, nous allons vérifier votre savoir à reculons, c'est-à-dire que je commencerai par vous interroger sur ce que vous avez le plus récemment appris, et comme il est probable que vous ne pourrez pas me répondre, je poursuivrai mon questionnement, en remontant jusqu'aux théorèmes ou aux règles auxquelles votre formation s'est plu à s'arrêter. "*

Ainsi fut fait. Et le professeur et l'élève aboutirent aux techniques d'addition élémentaires de l'algèbre (-1+4-3, etc.). L'adolescent les ignorait. Le maître ne montra guère son immense surprise. Il reprit tout par le début, et en deux mois, s'élevant du connu à l'inconnu, il boucla un programme de quatre ans. Le bachelier ainsi fut sauvé.

Ce pédagogue, les collègues de mon âge l'ont connu. De tout mon coeur, je lui dis encore merci. C'est Jules Dévieux.

Trop longue histoire, peut-être. Et qui a sans doute un défaut. Celui de laisser croire qu'on n'a pas besoin de connaître les sciences de l'éducation pour enseigner avec fruit; la pratique suffirait.

Mais si apprendre, c'est prendre les connaissances d'un autre, et si enseigner, c'est savoir, du maître qui m'a précédé, à celui que je m'efforce d'être, souder les maîtres, l'on conçoit aisément que lorsque dans la chaîne de la transmission même, il y a rupture, les succès passés ne sont point par eux-mêmes d'un grand secours. Il faut réfléchir et inventer. Le monde culturel d'aujourd'hui est en mutation, on le sait. Et le monde

culturel haïtien connaît maintenant une mutation plus radicale encore : les couches sociales plus humbles, la matrice linguistique créole, la pression du langage, de la radio qui nous inonde, nous mettent en présence d'un autre adolescent haïtien. Il déconcerte et peut décourager.

D'où la nécessité, ici plus qu'ailleurs, de faire de l'éducation une science que l'on acquiert.

L'Université de Montréal a apporté en ce sens à la nôtre, une contribution pour laquelle nous la remercions. Les membres éminents de notre élite savante, je pense spécialement à nos linguistes et à nos psychologues, ont dévoilé pour vous et mis en lumière des réalités de pensée qui nous sont propres. Les diplômés d'aujourd'hui ayant déjà fait eux-mêmes l'expérience de leurs jeunes capacités, nous les félicitons en même temps que ceux qui leur ont tracé la route.

Mais tout n'est pas dit. La pratique, chers enseignants, va continuer à vous enrichir, à vous éduquer. Et vous allez bien vite vous rendre compte que si l'on peut apprendre, prendre d'autrui des procédés, des règles et des tours, personne ne pourra vous donner l'essentiel, personne ne pourra vous offrir vos valeurs.

Certes il faut savoir qu'elles existent et vos aînés peuvent à ce sujet nous être utiles en vous les indiquant; mais leur culte, vous allez être seuls à savoir comment le leur rendre. Il me semble que l'éducateur est d'abord une intelligence éprise, je dis bien éprise, de la discipline qu'il transmet aux autres et continue pour lui-même d'approfondir. Il est évident que l'amour de la poésie, par exemple, accompagne et couronne l'enseignement des belles-lettres. Mais cela est vrai aussi pour toutes autres matières,

même celles qui se limitent à l'intelligible. Il faut avoir, par exemple, aimé passionnément la chimie pour avoir pu communiquer à ses disciples un tel amour, comme a su le faire avec tant d'éclat mon collègue défunt Roger Anglade. Il faut être un passionné de la langue latine pour inspirer à ses jeunes auditeurs, n'est-ce pas MM. Pompilus et Jean-Claude ?, cet amour sans lequel un tel idiome est véritablement mort.

Les valeurs esthétiques sont elles aussi présentes dans toutes les faces de la connaissance. " Comment ne pas pleurer de tendresse, devant la régularité d'un triangle équilatéral ? " me disait jadis un de mes maîtres. Boutade sans doute, mais qui rejoint le commentaire, souvent énoncé par nos géomètres, qualifiant telle démonstration de plus... élégante que telle autre...

Et puisque nous parlons de valeurs à aimer nous-mêmes pour entraîner nos jeunes dans leur amour, je terminerai en montant en épingle la plus noble d'entre elles. Celle qui concerne la Justice. Un maître en chaire est constamment un juge. Il apprécie les travaux, les réponses, les comportements collectifs, même au nom de la justice. C'est pour cela sans doute que vous avez, chers amis, une chance exceptionnelle : aucun Président de la République d'Haïti n'est sorti de nos rangs, et donc aucun, grâce à Dieu, n'en sortira. Faut-il le regretter ? On en serait tenté quand on évoque cette sentence du Président Mitterrand, François : " Seuls les humanismes peuvent protéger l'homme politique du despotisme... "

Le vrai, le beau, le juste sont ainsi des valeurs que doivent aussi viser les sciences de l'éducation.

Allocution de M. Michel Trahan, représentant du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation

C'est à la fois un honneur et un plaisir pour moi de représenter le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation à cette collation des grades " hors campus ", graduation qui revêt un caractère d'exception.

En effet, notre faculté organise une collation annuelle des grades pour l'ensemble de ses diplômés de baccalauréat, maîtrise et doctorat. Ainsi, le 8 juin prochain, nous fêterons les diplômés de l'année académique 1993-94, c'est-à-dire :

- une trentaine de diplômés du Ph.D. en Sciences de l'éducation;
- une quarantaine de diplômés de la Maîtrise ès arts en Sciences de l'éducation (il s'agit de la maîtrise de recherche);
- environ 180 diplômés de la Maîtrise en éducation (il s'agit de la maîtrise à vocation professionnelle);

Je vous signale que les 27 diplômés haïtiens font partie de ce groupe; d'ailleurs, vous y serez représentés par Mireille Isidor.

Seront fêtés aussi à cette occasion les quelque 175 diplômés du Baccalauréat spécialisés en éducation (équivalent de la licence) qui prépare à l'enseignement primaire ainsi que les diplômés du certificat en enseignement secondaire (environ 200).

La collation des grades constitue une occasion unique de célébrer la fin d'une étape importante dans les études, donc de fêter d'abord et avant

tout les diplômés, mais une occasion aussi de rendre hommage à toutes les personnes qui ont contribué directement ou indirectement à l'atteinte de cet objectif. Je réfère ici spontanément aux professeurs, aux parents et amis; mais je pense aussi à la contribution appréciable des chargés de cours (les vacataires), des membres du personnel de soutien ainsi qu'à celle des responsables administratifs.

Si nous avons souhaité organiser conjointement avec l'École normale supérieure la première collation des grades "hors campus" de notre faculté, c'est pour témoigner de notre profond attachement à ce projet et à toutes les personnes qui y ont été associées depuis les premières démarches en 1986, tout en rendant un hommage exceptionnel à ce remarquable groupe d'étudiantes et d'étudiants de la Maîtrise en éducation.

Alors, chers diplômés, au nom de mon successeur et ami, le doyen Claude Lessard qui ne pouvait malheureusement se libérer pour l'événement, au nom aussi de tous les membres du personnel de la Faculté des sciences de l'éducation ainsi qu'en mon nom personnel :

Je vous félicite chaleureusement pour ce parcours réalisé dans des conditions particulièrement difficiles et dont les résultats sont de très bon niveau lorsqu'on les situe par rapport aux résultats de l'ensemble de nos étudiants de la Maîtrise en éducation;

Je vous souhaite beaucoup de persévérance et de gratification dans la poursuite de votre carrière. Je suis convaincu que les nombreux apprentissages réalisés dans le cadre de vos études de maîtrise vous permettront

de contribuer significativement aux nécessaires revalorisations du monde de l'éducation.

Cette fête de l'éducation est marquée de souvenirs, mais elle est avant tout orientée vers l'avenir. Les diplômés d'aujourd'hui devront relever l'immense défi qui se pose à la société en matière d'éducation. Il s'agit d'un secteur d'activité qui comporte des obligations difficiles, qui appelle des initiatives renouvelées, qui invite à des engagements généreux.

Les collations de grades se prêtent bien à la reconsidération des choses.

Un système d'enseignement est constamment objet de contestation. Il me semble toutefois que certaines données correspondent à des réalités permanentes à travers les changements majeurs que l'on apporte aux divers systèmes d'éducation. En effet, ces changements peuvent affecter les structures du système, ses aménagements administratifs, la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage, les croyances et les valeurs. Toutefois, une donnée persiste qui est au coeur de la réalité éducative : c'est dans la relation maître-élève, dans la qualité de cette relation, que l'essentiel arrive et se joue, aussi bien pour le maître que pour l'élève.

Car nos maîtres enseignent ce qu'ils savent, bien sûr, mais il enseignent aussi ce qu'ils sont !

En terminant, je remercie toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet, tant du côté canadien que du côté haïtien. La liste serait trop longue à énumérer et l'allocution suivante vous permettra d'identifier la plupart de ces personnes, mais je m'en voudrais de ne pas

mentionner spécifiquement la contribution impressionnante de Louis Ste-Marie à la réussite de ce projet. Artisan de la première heure, pour la partie canadienne, il en aura été le concepteur, le coordonnateur et le coeur ! Merci !

En ce qui me concerne, mon association à ce projet, en tant qu'administrateur d'abord et professeur ensuite, m'aura beaucoup apporté; c'est sur le plan personnel que j'y ai le plus appris !

Merci à tous et au revoir puisque le groupe de diplômés s'organise pour entretenir et développer les liens qui nous unissent dorénavant.

Allocution de M. Louis Ste-Marie responsable du projet, Faculté des sciences de l'éducation

Nous sommes réunis aujourd'hui pour célébrer les réalisations de la coopération entre l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

◆ **Origine du projet**

À l'origine de la coopération entre les deux institutions, il y a le Colloque sur la restructuration de l'ÉNS en 1986. Suite à cet événement, le Décanat d'alors, M. Max Pénette, Mme Yanick Lahens, M. Roger Petit-Frère, invite la FSÉ à collaborer à cette restructuration. M. Michel Trahan, alors doyen reçoit favorablement cette demande.

Les échanges, pour mieux connaître les besoins de l'ÉNS, et en quoi la FSÉ pourrait y répondre, se poursuivent lors de visites de membres de la FSÉ

en Haïti (Émile Ollivier, Michel Trahan, moi), et de Mme Yanick Lahens à Montréal. Ces rencontres furent profitables pour faire ressortir un éventail intéressant d'activités qui pourraient répondre aux besoins de l'ÉNS. En juillet 1987, on est parvenus à une entente en quatre points :

- Développement d'un département de pédagogie.
- Ressourcement des professeurs de l'ÉNS.
- Amélioration de la bibliothèque.
- Ouverture d'une Maîtrise en éducation

Une demande de financement adressée à l'ACDI est approuvée dès décembre 1987, mais l'autorisation finale de dépenser n'est venue qu'en décembre 1988.

En janvier 1989, Je me rendais en Haïti accompagné de Mme Marcienne Lévesque, et, avec la Direction de l'ÉNS, nous avons planifié le détail des interventions à mettre en place pour réaliser les quatre domaines de coopération au cours des quatre années de la durée du projet.

Prenant les domaines de coopération l'un après l'autre, je vous présente le résumé de ce qui a été réalisé.

◆ **Département de pédagogie**

Dès janvier 1989, le département de pédagogie était créé, le directeur nommé, les neuf cours créés et distribués sur les trois années du programme de l'ÉNS. Au cours de l'année 1989-90, les cours du département de pédagogie ont été offerts comme prévu. Mais les perturbations dans le

déroulement des années scolaires subséquentes ont affecté l'évolution normale du programme.

Aux finissants qui ne pouvaient s'intégrer dans le programme, nous avons offert une session d'un mois de perfectionnement professionnel et pédagogique. Elle fut donnée à l'été 1989 à 59 finissants; annulée en 1990, elle fut reprise à l'été 1991 pour les finissants des deux années. Un groupe d'étudiants à la M. Éd. agissait comme moniteurs d'atelier. La session n'a pu être offerte par la suite.

- **Ressourcement des professeurs de l'ÉNS**

Des professeurs de l'ÉNS avaient été désignés comme titulaires des cours du département de pédagogie. Quatorze sont venus suivre des stages pour se préparer à donner leur cours, deux en 1989, sept en 1990 et cinq en 1991.

En plus de ces stages, une session d'une semaine d'initiation aux différentes didactiques et à la gestion de stages a été réalisée à l'ÉNS, en janvier 1990. Plus de 100 professeurs, venant de l'ÉNS et du niveau secondaire, ont suivi ces activités données par six professeurs venus de Montréal et dirigeant autant d'ateliers.

- **Amélioration de la bibliothèque**

Le local de la bibliothèque était adéquat, mais il avait besoin d'une réorganisation. Une étude de M. Robert Gauthier de l'Université de Montréal, spécialiste en bibliothéconomie, a mené aux résultats suivants :

- local réaménagé;

- installation d'un système de classification " maison " des volumes;
- additions au mobilier : chaises, tables, chariots, fichiers, machine à écrire;
- achats de matériel audiovisuel : rétroprojecteurs, photocopieuse et deux unités complètes d'appareils pour le micro-enseignement;
- 3 000 volumes et revues en éducation cédés gracieusement par les professeurs de la FSÉ.

Pour couronner le tout, l'ÉNS engageait un bibliothécaire responsable. Tout était en place pour un fonctionnement efficace et sous contrôle de cette bibliothèque.

◆ **Résultats à l'ÉNS**

Le projet de coopération entre les deux institutions visait à rendre l'ÉNS autonome dans la réalisation de son rôle de formateur d'enseignants par la création d'un département de pédagogie et son programme de cours, par le ressourcement de ses professeurs et par la réorganisation et l'enrichissement de sa bibliothèque.

Nous avons agi dans ces domaines. Il revient à la Direction de l'ÉNS d'évaluer l'atteinte de ces objectifs. Nous jugeons l'ÉNS capable d'agir de façon responsable dans la poursuite de nouveaux objectifs qu'elle se fixera. Nous sommes venus pour aider. Nous partons. L'ÉNS demeure. Nous sommes ouverts à des collaborations futures dans les limites de nos compétences et de nos moyens.

◆ **Ouverture d'une M. Éd.**

L'élément de l'entente qui prend le plus d'importance aujourd'hui est, sans contredit, la Maîtrise en éducation. Nous sommes heureux, malgré les difficultés rencontrées en cours de route, d'avoir pu l'amener à sa pleine réalisation et de terminer avec cette cérémonie de collation solennelle des grades.

M. Éd. conjointe ÉNS-FSÉ

Nous visions un minimum de 25 inscriptions. À notre grande surprise, nous avons reçu 83 demandes d'admission et avons accepté 30 candidats.

Le problème des frais de scolarité élevés pour étudiants étrangers à l'Université de Montréal a été évité en partie en ouvrant une M. Éd. conjointe ÉNS-FSÉ pour les 15 premiers crédits. La solution a été complétée par l'obtention d'un montant de l'ACDI pour couvrir le surplus de frais de 15 étudiants, et d'exemption de surplus par le ministère de l'Éducation du Québec pour 10 étudiants, via l'Ambassade d'Haïti à Ottawa, et par l'Université de Montréal pour les autres.

Le programme était celui de la M. Éd. générale de la FSÉ, qui comprend 30 crédits de cours, 6 crédits de stages ou séminaires de lecture, et un " Travail dirigé " de 9 crédits, recherche-action portant sur l'amélioration de l'enseignement des étudiants.

Admission à l'Université de Montréal

En 1991, les étudiants sont admis à l'Université de Montréal et les équivalences pour les cours suivis à l'ÉNS sont accordés.

Les étudiants viennent prendre 15 crédits à Montréal en deux groupes. Le premier à la session d'automne 1991 et le deuxième à la session d'hiver 1992.

Les 15 derniers crédits devaient se donner en Haïti à l'été 1992. La situation nous a conduits à organiser une session à Montréal l'été suivant. La FSÉ et le Bureau de la coopération internationale de l'UdeM ont fourni le supplément de fonds nécessaires à sa réalisation. D'autres problèmes de visas, de transporteurs aériens et de frais de séjour ont aussi trouvé une solution heureuse. La dernière session pour les deux groupes eut lieu à Montréal à l'été 1993.

Avant la fin décembre 1993, tous avaient répondu aux exigences du programme. Aussi se voient-ils aujourd'hui conférer le grade de Maîtrise en éducation, M. Éd. générale, de l'Université de Montréal.

- **Support à la réalisation**

Pour arriver à mener à terme ce projet de coopération entre nos deux institutions, il a fallu une bonne dose de détermination chez les membres de la direction de l'ÉNS, les professeurs et les étudiants, et chez les candidats à la M. Éd., et cela, couplé avec une volonté tout aussi grande chez les responsables du projet à la FSÉ.

Il faut signaler aussi l'intérêt et le support donnés au projet par les responsables du BCI de l'UdeM, par ceux du programme d'aide de l'ACDI à Ottawa et à Port-au-Prince, par les ambassades du Canada en Haïti et d'Haïti à Ottawa.

À signaler aussi l'intérêt et la générosité des professeurs de la FSÉ qui ont accepté de venir donner des cours ici. C'est aussi généreusement qu'ils se sont départis de volumes de leur bibliothèque personnelle au profit de celle de l'ÉNS.

Je veux aussi mentionner la coopération de la Villa Manrèse pour nous avoir aidé à maintenir le contact avec les responsables du projet en Haïti. Il ne faut pas oublier le travail des deux secrétaires du projet, Mme Evelyn Pérard en Haïti et Mme France Richer à Montréal.

Ce projet, la FSÉ en avait fait une de ses priorités et elle est fière de ce qui a été accompli.

◆ **Nouveaux diplômés, promesse d'avenir**

En terminant, je voudrais adresser quelques mots à l'intention des nouvelles et des nouveaux diplômé(e)s.

La graduation des 27 étudiants inscrits à la M. Éd. est en soi un exploit. Il est rare qu'on obtienne un tel pourcentage de succès dans un programme de deuxième cycle universitaire.

Plus important que le nombre est la qualité de vos études. Nous avons remarqué chez vous un grand désir de savoir qui vous a fait profiter de toutes les opportunités d'apprendre que vous offrait le projet, et les notes obtenues sont le reflet de cet appétit. Vous avez décidé de fonder une association et de vous regrouper autour de problèmes en éducation pour continuer à apprendre et pour réaliser des projets. Bravo !

Un autre résultat important de ce projet, c'est la confiance que chacun a acquise dans ses capacités de changer quelque chose dans le milieu de l'éducation. Nous voulions faire de vous des professionnels de l'éducation capables d'animer et de faire progresser le milieu de l'éducation en Haïti en prenant l'initiative de nouvelles orientations en enseignement et en formation des enseignants. Nous croyons que ces objectifs sont atteints.

De vous, nouvelles et nouveaux diplômé(e)s, on attend beaucoup. Vous pouvez aussi donner beaucoup. Vous êtes jeunes. La formation reçue vous rend capables d'initiatives pour planifier, exécuter et évaluer de nouveaux projets en éducation. Vous n'avez pas le droit de décevoir ceux qui ont contribué à votre formation, et surtout, vous n'avez pas le droit de décevoir ceux qui comptent sur vous, toute une génération d'Haïtiens qui espèrent en votre action pour améliorer l'éducation dans ce pays. Le projet que nous venons de réaliser avec vous a été parsemé de difficultés qui ont mené au bord du découragement et même à des tentations d'abandonner chez certains d'entre vous. Vous avez sans doute constaté que nous, de notre côté, nous n'avons jamais lâché et avons tout fait pour soutenir vos espoirs et ressusciter votre ardeur vers la réussite. Bientôt ce sera à vous de mener des projets dans ce pays et à votre tour aussi de soutenir les espoirs des autres, de les mener à la réussite, de faire advenir des jours meilleurs en éducation en Haïti.

Bonne chance. " Men anpil chaj pa lou ". Au revoir. Je ne vous oublierai jamais.

Allocution de Mme Margareth René, représentante des diplômés

Il y a un peu plus de quatre ans déjà que débutait ce programme de Maîtrise en Éducation générale, programme conjoint entre l'École normale supérieure d'Haïti et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, subventionné par l'ACDI.

D'aucuns pensaient qu'on n'en verrait pas le terme. En effet, beaucoup d'obstacles ont surgi qui rendaient difficile la poursuite du projet. Il a fallu la ténacité de plus d'un pour continuer et arriver à aujourd'hui. Aussi, voulons-nous adresser nos sincères remerciements à tous ceux qui, à un titre ou à un autre, ont contribué à cet aboutissement, particulièrement l'ex-Conseil de Direction de l'ÉNS composé de Mme Yanick J. P. Lahens, M. Marc Pénette, M. Roger Petit-Frère, l'infatigable secrétaire du projet, Mme Evelyn Pérard.

Nous tenons surtout à saluer l'opiniâtreté du directeur du projet, M. Louis Ste-Marie, qui n'a jamais baissé les bras face à de nombreuses difficultés. Il a su toujours trouver l'issue convenable dans les différentes situations. Il y a eu des moments d'intense découragement, vu les événements qui se succédaient, où certains d'entre nous ont pensé à abandonner. Mais, M. Ste-Marie disait toujours : " Tenez bon, nous irons jusqu'au bout ".

Nous étions un groupe de 30 étudiants au départ, nous avons terminé avec 27. Parmi ces 27, il y en a qui auraient voulu être présents aujourd'hui, mais qui sont obligés d'être absents. Cette crise qui perdure, l'une des plus terribles que connaît notre histoire, a fait s'éloigner du pays bon nombre de gens dont il aurait besoin. La mort nous a aussi frappés; cette

mort brutale, inattendue, gratuite, qui, en ces temps troublés, peut guetter chacun de nous à chaque coin de rue, même à l'intérieur de nos maisons, si bien que la terreur est devenue notre lot quotidien.

En ce jour, nos pensées spéciales vont à la mémoire de l'un des nôtres, Milien Jean-Julien. Il aurait dû être là, lui si plein de vitalité, si acharné à vivre. Torturé et assassiné dans des circonstances non élucidées, il a connu cette mort atroce qui continue à révolter notre conscience d'homme. Nous voulons aussi saluer la mémoire de Mme Monique Gadbois, décédée il y a un an. Secrétaire administrative à la coopération internationale et aux relations publiques à l'Université de Montréal, elle était toujours dévouée, accueillante, disponible pour ses étudiants haïtiens comme elle aimait à le dire.

Aujourd'hui, nous pensons que plus que jamais, face à un pays en dégradation accélérée, l'éducation devrait être un des facteurs devant guider le changement social. Pour cela, il nous faudra investir dans l'avenir et définir les priorités de l'éducation pour un pays en développement tel le nôtre, comme l'a souligné Jacques Hallac. Notre pays se devrait de mettre l'accent sur le développement des ressources humaines qui, toujours selon Hallac, " concerne l'éducation, la formation et l'utilisation du potentiel humain en vue de promouvoir le progrès économique et social ". Il mentionne aussi que, de tous les facteurs contribuant au développement des ressources humaines, l'éducation est le fondement sur lequel reposent tous les autres et qu'elle est le facteur essentiel du progrès dans tous les domaines et du maintien de la responsabilité économique et politique pour accéder à ce développement soutenable, le rêve possible des pays en développement.

Maîtres en éducation générale, nous sommes avant tout des enseignants à qui incombe la tâche d'initier un apprentissage innovateur qui " engage tout l'être, qui exalte la responsabilité de l'homme dans la maîtrise de son milieu ", tel qu'il apparaît dans le Rapport au Club de Rome de 1979 : " On ne finit pas d'apprendre ".

Aujourd'hui, il nous importe de faire des choix en éducation. Toutefois ces derniers doivent se faire en référence à la notion de dignité humaine si souvent bafouée dans ce pays. Paulo Freire, éducateur brésilien, a exprimé cette quête de dignité dans la notion de " conscientisation ".

Certes, nous avons franchi une étape, mais il nous importe de ne pas avoir la grosse tête, comme c'est souvent le cas ici, et de ne pas oublier notre fonction première d'enseignant et d'enseignante.

Nous terminerons avec ces mots de Christian Beullac, ex-ministre français de l'Éducation qui, dans sa préface du Rapport au Club de Rome de 1979, écrivait :

> *" Aucune des questions à l'ordre du jour des sociétés contemporaines ne reste étrangère à l'enseignement. Sans doute, l'enseignant a-t-il toujours pour fonction première de continuer le geste de partage et d'aider à transmettre toute la mémoire du monde. Mais il lui appartient désormais d'aller plus loin, il lui faut, en participant mieux, anticiper davantage, afin d'aider à influencer le présent vers un futur voulu, bref, à rendre probable l'avenir souhaitable. "*

Allocution de M. Marc-Kinley Exavier, représentant des diplômés

Nous sommes sincèrement émus et reconnaissants de votre aimable présence à cette cérémonie qui marque une étape importante de notre vie. Le ciel a revêtu, comme nos coeurs, la robe lumineuse de la joie, il a l'éclat serein des victoires lentes et difficiles, le goût réconfortant de la satisfaction du devoir accompli. Le navire a tardé en mer, mais il apporte de bonnes nouvelles. Les écueils, les tourmentes se sont multipliés, les deuils aussi. Chers amis, chers camarades permettez-moi d'évoquer, à l'orée de cette allocution de circonstance, la mémoire de notre camarade JEAN-JULIEN MILIEN, assassiné en 1990. Il serait ici, au milieu de nous, si la méchanceté des hommes ne l'avait rayé comme un signe inutile de la surface de ce monde. Dans le fleuve de votre bonheur, permettez-moi donc de verser une larme... brûlante comme la colère.

Je ne jouerai pas plus longtemps les rabat-joie au coeur de cette légitime allégresse. Car il y a aussi des moments beaux et forts à revivre et des hauts faits à raconter. Il faudrait, par exemple, saluer l'originalité de ce projet, projet conjoint de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti, financé par l'ACDI. Il est rare, en effet, lorsque les pays riches tendent la main aux peuples moins nantis, que l'effort soit porté ailleurs que dans les secteurs techniques, agricole et sanitaire. Trop peu nombreux sont ceux qui savent que l'éducation constitue la voie principale royale vers le développement et qu'elle est aussi et surtout un droit humain fondamental. Les initiateurs de ce programme font partie de ceux-là qui savent que l'édification de toute nation, de toute civilisation

passe par la construction de l'élément humain dans ses dimensions intellectuelle, morale, affective autant que physique.

Il fallait bien une foi ardente pour que ce projet fût mené à terme, beaucoup de vigueur et de perspicacité pour surmonter les obstacles, déjouer les pièges et les basses manoeuvres, vaincre le découragement. C'est grâce à la ténacité du Père Louis Ste-Marie, de Mme Evelyn Pérard, de M. Michel Trahan, de M. Roger Petit-Frère, de Mme Yanick Lahens, de M. Max Pénette et d'autres collaborateurs moins visibles que ce programme connaît aujourd'hui ce solennel aboutissement. Cette cérémonie de remise de diplôme constitue l'épilogue d'une émouvante odyssée.

Quatre années et plus d'apprentissages, de découvertes, de doutes, d'espoirs, de départs, de retours, quatre années de labeur enfin récompensées. Nous voici donc aux derniers mots de ce très long chapitre qui n'est pourtant que le premier d'un ouvrage dont les proportions ne sont pas encore prévisibles.

Dans notre pays, dont le taux d'analphabétisme compte parmi les plus élevés de la planète, dont le système éducatif se trouve dans un état de décomposition avancée, la tâche qui nous attend est immense et ardue. Et le parchemin que nous allons recevoir ce matin n'est rien de moins qu'un contrat avec l'excellence. Aussi, le temps n'est-il pas encore venu de goûter au repos du guerrier, de nous endormir sur nos frais lauriers.

L'auto-adulation est une grave maladie intellectuelle dont nous devons nous protéger en exerçant envers nous-mêmes la plus stricte exigence. Notre première démarche consiste à nous perfectionner. C'est pourquoi l'autoformation représente l'une des activités principales du GIRED, le

Groupe d'intervention et de recherches en éducation, organisation professionnelle que nous avons fondée il y a quelques mois. Par le travail et la rigueur, nous parviendrons à coup sûr à concrétiser notre rêve, à participer à la création d'une école haïtienne nouvelle porteuse de valeurs positives, adaptées à nos réalités particulières.

Si nous avons parlé d'un rêve, ne croyez pas que nous sommes aveuglés par nos illusions. Dans ce pays, nous le savons, ce n'est pas demain la veille que le mérite, la compétence prévaudra sur le clientélisme, les magouilles et la mauvaise foi, mais nous demeurons convaincus qu'un jour ou l'autre le travail sera récompensé.

Pour terminer, je tiens à exprimer notre attachement à toutes les personnes qui nous ont aidés, encouragés, à tous les professeurs qui nous ont formés, une pensée spéciale pour feu Madame Monique Gadbois de l'Université de Montréal qui nous avait particulièrement entourés lors de notre première session à Montréal, et à tous les amis ici présents.

Allocation de M. Roger Petit-Frère, directeur de l'École normale supérieure

Au milieu de difficultés insurmontables, malgré les résistances, les conflits et les rivalités sans nombre, malgré la crise politique, idéologique et économique qui traverse notre pays et qui n'a pas épargné notre institution, l'École normale supérieure, accompagnée de ses deux directeurs, de son administration, de certains professeurs et de presque la totalité de ses étudiants, a pu mener à terme l'un de ses nombreux projets avec l'aide et la coopération de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de

Montréal : le perfectionnement de 27 professeurs du secondaire en fonction, tous anciens étudiants de l'École normale supérieure.

Ce résultat, obtenu grâce à la persévérance, à la ténacité, à l'esprit de lutte et de sacrifice, au désir de perfectionnement et de progrès des anciens étudiants en maîtrise, grâce à la compréhension de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de ses représentants, mérite d'être souligné. Face aux différentes crises qui ont traversé l'école, face aux problèmes et aux difficultés de toutes sortes, l'attitude de la Faculté des sciences de l'éducation a été correcte, respectant nos engagements, notre dignité, nos choix et nos traditions, malgré la faiblesse de nos moyens financiers et techniques. Qu'elle en soit aujourd'hui publiquement remerciée. La souplesse et l'intelligence du partenaire lui ont permis d'analyser et de comprendre nos dures réalités et de faire les ajustements nécessaires.

En février 1986, à la fin de la dictature, un vent de rénovation académique et pédagogique a traversé l'École normale supérieure. Devant les problèmes financiers, techniques et méthodologiques graves de l'institution : inadéquation de la formation des professeurs, inexistence d'une formation pédagogique spécifique et systématique dans un cadre cohérent, insuffisance de la formation des étudiants, orientation presque absolue de l'École vers l'académisme, le manque de savoir-faire et de formation technique, la décision a été prise de remodeler l'institution, de l'engager dans la modernité, de modifier son orientation, de marcher vers plus d'efficacité et viser un nouveau profil; les étudiants auront une double formation à la fois pédagogique et technique.

La faiblesse de nos moyens techniques et financiers, l'étendue de nos besoins en ressources humaines et en matériel nus ont portés à rechercher la coopération avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour un transfert de tehnologie et un échange de connaissances, mais avec le souci, après qatre ans, de redevenir autonome et autosuffisant.

Malgré tout, au nom du chauvinisme étroit, du ptriotisme et des valeurs intellectuelles à conserver et au moyen de réuions clandestines et de réunions souterraines, la direction a été accusé de saboter l'école, de vouloir la convertir en faculté des sciences del'éducation, de nier les aspects académiques de l'éducation au profit è l'aspect technique, de servir de courroie de transmission à l'impérialisme qui veut détruire les élites intellectuelles haïtiennes. Défi de taille our la direction. Nous avons tenu grâce à notre conviction, à notre foi das l'avenir de l'institution.

La réalisation de ce projet fut une oeuvre de fi, une victoire contre les habitudes et les traditions. La création du dépetement de pédagogie et le projet de maîtrise dérangeaient, mettaient n cause des structures vétustes et obsolètes et éveillaient des susceptilités. Un corps étranger, avec ses objectifs propres, sa finalité propre (un nouveau mode de gestion pédagogique des cours, allait pénétre dans les départements disciplinaires. Cette situation était ressentie comme une menace et l'est encore dans un ou deux départements soucieu de conserver et de garder leur patrimoine. Le soutien des étudiants a permis de surmonter cette difficulté.

À ce titre, la maîtrise est l'oeuvre de toute un collectivité, une oeuvre démocratique de participation et de concertatio. Dès le début, le projet

a été conçu dans un esprit de partage, partage des compétences, des habiletés, de savoir, de savoir-faire. Toutes les instances de l'institution, direction, professeurs, étudiants ont participé à l'élaboration, à la rédaction et à la gestion du projet. La coopération a joué à ce jeu dès le commencement. Dans un véritable esprit de partenariat et de collaboration, dans la discussion, les décisions sont prises. Le pouvoir fut un service au lieu d'être un exercice de domination. Oeuvre de participation collective, le projet ne pouvait facilement échouer.

Aujourd'hui, malgré la crise, les étudiants en maîtrise sont à la fin de leurs douleurs et pérégrinations. À l'École normale, malgré certains retards au niveau de l'échéance dans l'application du programme au département de pédagogie, de nouvelles préoccupations, un nouveau vocabulaire, de nouvelles approches se dessinent. On parle de plus en plus de stage, de didactique, d'apprentissage et d'évaluation. À côté de nous, des centres axés sur le processus éducatif, des universités suivent la voie tracée. Pionnière, l'École normale supérieure par son projet a apporté un sens nouveau à l'éducation. Nos étudiants sont appelés à dynamiser les autres universités et facultés, les centres, les écoles secondaires et l'École normale supérieure. Ombre au tableau, la faiblesse du département de pédagogie et l'inadéquation de la bibliothèque. Certains cours, faute de financement, ne sont pas encore donnés. Les stages pour les étudiants n'ont pas commencé encore faute de moyens financiers. Sans ressources économiques, sans moyens et sans matériel éducatif adéquat, l'institution ne pourra jamais remplir son rôle éducatif de premier plan. Face à ces difficultés insurmontables, l'École normale supérieure n'a pu conduire son projet à terme. Il était de la responsabilité de l'État, qui avait signé le contrat et avait pris des engagements fermes de soutenir le projet,

d'avancer les fonds nécessaires. Irresponsable et inconséquent, il n'a pas tenu ses promesses.

Abandonnée à elle-même, l'école a dû s'appuyer presque totalement sur la bonne volonté de la Faculté des sciences de l'éducation et sur l'ACDI pour suppléer aux carences.

Nous avons vécu cette situation avec déchirement et amertume. Acculé à faire un projet pour quatre milles dollars, Louis Ste-Marie, responsable du projet a ressenti la même amertume que nous et ensemble nous avons cherché et trouvé une autre solution. Remerciement spécial à Louis Ste-Marie qui a été non seulement le lien entre la Faculté des sciences de l'éducation et l'École normale supérieure, mais notre défenseur.

En ce sens, l'École normale supérieure lui offre en terme de gratitude une décoration, témoignage de l'école à son dévouement pour le projet, pour l'avenir de l'école, témoignage à la coopération haïtiano-canadienne, à l'amitié haïtiano-québécoise et au resserrement des liens entre les universités du Nord et du Sud.

PARTIE III

Résumés des travaux des étudiantes et des étudiants à la M. Éd.

Auteurs et titres des travaux

ABRAHAM, Jacques

Adaptation de la pédagogie de la maîtrise pour l'amélioration du rendement scolaire.

ALIX, Yves-Eden

Méthode de résolution de problème en chimie.

ATIS, Jean-Gualbert

Travail coopératif et jeu éducatif.

AUGUSTIN, Floriane

L'enseignement du français dans le contexte haïtien.

AURÉLIEN, Joseph-Bellande

Amélioration de la compréhension et du rendement en chimie par l'enseignement en créole.

BASTIEN, Jean-Michel

Impact d'une nouvelle pédagogie sur l'enseignement des mathématiques.

BEAUVAIS, Jean-Michelet

Impact d'une stratégie d'enseignement sur le rendement d'une classe de

trigonométrie.

DUMAY, Chantal

Utilisation de la métacognition comme facteur de motivation intrinsèque pour accroître le rendement scolaire en français.

DORISMOND, Murielle

Amélioration du rendement en géométrie par la manipulation d'instruments et de figures.

DUROSEAU, Jean-Audin

Une nouvelle approche dans l'apprentissage de la dissertation.

EXAVIER, Marc-Kinley

La littérature : enseignement par les textes.

GABRIELLE, Marie-Hélène

Méthode autocorrective efficace et rapide.

GÉDÉUS, Walter

Analyse comparative des résultats produits par les situations d'apprentissage cours magistral et situation problème.

GOURGUES, Jacques-Michel

Une approche nouvelle en enseignement de la géométrie.

HENRY, Nadine

Amélioration de la motivation à l'étude et de l'apprentissage de la chimie.

HONORÉ, Herns

L'amélioration du rendement en histoire par l'application de la pédagogie de la maîtrise.

ISIDOR, Mireille

Le décrochage scolaire chez les enfants de migrants haïtiens de Montréal : étude des cheminements scolaires.

JEAN-LÉGER, Sirmoney

La compétence en langue maternelle facilite l'apprentissage optimal en langue seconde.

JEAN-LOUIS, Florence

L'enseignement des sciences sociales en classe de sixième, à partir de l'utilisation d'une approche transdisciplinaire thématique.

MOREAU, John-Smith

Documentation et argumentation : l'apport des élèves.

PIERRE, Jean-Josué

L'utilisation de la pédagogie de la maîtrise pour améliorer l'enseignement d'une matière.

REMARAIS, Myriame

Amélioration de la production écrite par l'apprentissage du plan.

RENÉ, Margareth

L'évaluation formative dans la perspective de l'amélioration de la production écrite en français.

SANON, Sabine

La pédagogie de la maîtrise : le rêve possible. (Essai d'implantation de la pédagogie de la maîtrise des apprentissages de Benjamin S. Bloom, dans une classe d'histoire, deuxième année du secondaire).

SATYRE, Joubert

L'influence de la pratique de l'argumentation sur le rendement en dissertation.

SUPPLICE, Edmonde

Enseignement de la physiologie végétale basée sur la pédagogie corrective.

TELFORT, Rénold

Difficultés d'apprentissage en mathématiques. Stratégie d'intervention.

Résumés

Le programme de la Maîtrise en éducation prévoit un " Travail dirigé " personnel ou recherche-action consistant en une expérience que chaque étudiant doit planifier, réaliser et évaluer dans le but d'améliorer son enseignement. Ce sont les rapports de ces expériences qui sont résumés ici.

Chaque résumé essaie de faire voir l'aspect de son enseignement que l'étudiant a choisi d'améliorer, la méthodologie qu'il a appliquée et les résultats qu'il a obtenus. Les personnes intéressées à plus de précisions sur l'une ou l'autre des expériences présentées ici sont invitées à communiquer avec les auteurs des rapports.

♦ **ABRAHAM, Jacques**

" Adaptation de la Pédagogie de la maîtrise pour l'amélioration du rendement scolaire "

L'enseignement des mathématiques en Haïti est le plus souvent magistral, à cause du nombre d'élèves par classe, et vise toujours les élèves moyens. L'enseignement ne tient pas compte des caractéristiques individuelles de chaque apprenant. Le programme consiste en une suite de contenus notionnels sans objectif d'apprentissage spécifié. Il n'y a pas de tests formatifs pour vérifier l'apprentissage des contenus enseignés. À chaque trimestre, un test sommatif est administré pour pouvoir remettre des notes à la direction. On n'a pas le temps de corriger les erreurs, elles s'accumulent de classe en classe. Aussi, constate-t-on le déclin du rendement scolaire en mathématiques.

Face à ces échecs et à leur cortège d'inhibitions, de dégoût, d'angoisse chez les élèves, l'aide à l'apprentissage individualisée peut constituer un remède à ces problèmes, si on trouve une stratégie pour le faire dans les conditions de travail qui existent dans les écoles.

Nous voulons mettre à l'essai une méthodologie axée sur la pédagogie de la maîtrise en vue d'améliorer les résultats scolaires en mathématiques. La stratégie proposée tient compte du rythme d'apprentissage de chaque apprenant, mais ne nécessite pas un enseignement individuel; elle est adaptée à l'enseignement collectif. Elle demande du matériel didactique que le professeur peut préparer lui-même. Cette stratégie est une adaptation, pour le milieu haïtien, de la pédagogie de la maîtrise, qui vise le succès de tous les élèves.

L'expérience de cette méthodologie pour l'enseignement des mathématiques a duré six semaines, de janvier à mars 1992, à raison de six heures par semaine, en classe de troisième au Lycée Daniel Fignoli. Le niveau de maîtrise a été fixé à 66 %, niveau nettement supérieur aux exigences du programme. La classe comprend 95 élèves. Chaque unité d'enseignement commence par un cours magistral, suivi d'un échange en groupe de 12 élèves pour assurer la compréhension. Des exercices sont proposés pour un travail individuel dont les résultats sont discutés en groupe. Un test formatif vient vérifier la maîtrise des objectifs d'apprentissage de l'unité. Des activités de remédiation sont organisées pour les faibles, sous la supervision de tuteurs choisis parmi les élèves qui ont le mieux réussi. Le même scénario se répète pour les unités suivantes. Un test final vient clore l'expérience.

Au premier test formatif, 30 % des élèves ont obtenu une note supérieure à 66 %, fixée comme note de maîtrise. Au deuxième test formatif, 48 % obtiennent la note de maîtrise dès le premier essai. Au test final, 50 % des élèves ont atteint la note de maîtrise. Nous avions prévu qu'un plus grand nombre d'élèves pourraient atteindre cette note.

Le résultat le plus encourageant est celui qui réfère à la note de passage spécifiée par le programme, soit 50 %. Dans les années antérieures, nous avions moins de 10 % des élèves qui atteignaient la note de passage. Avec cette méthodologie, 70 % des élèves ont obtenu une note égale ou supérieure à 50 %. Ce résultat à lui seul montre l'efficacité de la méthodologie employée.

Au cours de l'expérience, nous avons recueilli des réflexions des élèves. Ils ont reconnu la valeur de la nouvelle présentation, mais ont déploré le manque de temps pour bien assimiler certains concepts. Après le test final, certains élèves qui n'ont pas obtenu le niveau de la maîtrise, ni même la note de passage, étaient heureux d'avoir atteint 43 % ou 47 %, car ils avaient toujours eu entre 10 % et 15 % depuis qu'ils étaient au lycée. " Même si on n'est pas au niveau de la maîtrise, on est satisfaits, car on a beaucoup appris cette année en mathématiques ".

◆ **ALIX, Yves-Eden**

" Méthode de résolution de problème en chimie "

Nous avons constaté que, depuis quelques années, les élèves de Rhétorique éprouvent bien des difficultés à résoudre les problèmes de chimie. La moyenne en chimie au bac, il y dix ans, était de 90 %. Il y a cinq ans, on introduisait des problèmes de chimie; depuis, la moyenne est passée à

70 %. Nous allons donc tenter d'améliorer le rendement des élèves en chimie, en nous servant d'une méthode de résolution de problèmes.

Notre recherche-action a été réalisée dans une classe de Rhétorique au Collège Saint-François-d'Assise. La méthode que nous avons appliquée conduit en six étapes vers la solution d'un problème :

1. Lecture et compréhension de l'énoncé. Résumé du problème.
2. Questionnement. Identifier la ou les questions posées.
3. Données disponibles et utiles pour répondre aux questions posées.
4. Informations qui manquent pour résoudre le problème, leur relation avec les données connues.
5. Choix de la loi à appliquer.
6. Résolution proprement dite.

Nous reconnaissons le risque de créer une sorte d'automatisme chez l'élève. De toute façon, l'élève doit acquérir une méthode pour aborder un problème, et celle que nous présentons est concrète. Une méthode ne peut qu'aider l'élève à être plus confiant lorsqu'il aborde un problème.

Après chaque étape de la présentation, on soumet les élèves à un test formatif et on accorde une période de temps aux élèves qui n'ont pas réussi pour qu'ils se corrigent. Ces tests permettent aussi au professeur d'identifier les difficultés rencontrées, de détecter leur provenance, si elles sont généralisées, et d'apporter les correctifs nécessaires à son enseignement.

L'expérience s'est déroulée dans une classe de 40 élèves et a duré huit semaines, soit de janvier à mars 1993. Pour juger de l'efficacité de notre stratégie d'enseignement, nous disposons des résultats des tests passés à chacune des étapes de notre modèle de résolution de problème. La moyenne générale est passée de 58 % au prétest, à 83 % à la fin. Nous avons pu constater à travers les résultats aux différents tests une amélioration progressive des résultats, même chez les plus faibles dont la moyenne est passée successivement de 20 à 32 %, puis à 35 %, à 48 %, à 60 % et finalement à 65 %.

Nous pouvons dire que notre expérience a été un succès, cependant il ne faut pas penser à une généralisation trop rapide de nos résultats. Il est préférable de continuer l'expérience avant de prétendre que notre méthode de résolution de problème pourra influencer les résultats au bac.

◆ **ATIS, Jean-Gualbert**

" Travail coopératif et jeu éducatif "

Les professeurs de latin du niveau secondaire en Haïti se trouvent aux prises avec une situation des plus alarmantes. D'abord, cette matière, que l'on appelle " langue morte " avec une connotation péjorative, ne jouit pas d'une bonne presse auprès du public scolaire. Si on ajoute le nombre d'élèves par classe, le manque de matériel didactique, les activités d'apprentissage traditionnelles, l'enseignement magistral qui sollicite plus la mémoire que l'intelligence, on ne s'étonnera pas que le latin figure parmi les matières qui génèrent un taux d'échec important.

Une telle situation ne peut laisser indifférent et requiert une intervention efficace. Le remède pourrait résider dans l'augmentation de l'intérêt des

élèves pour le latin par le recours à la diversification des activités en classe. La solution que nous avons essayée s'appuie sur des considérations pédagogiques et psychologiques, et privilégie deux approches : le travail coopératif et le jeu pédagogique.

Le travail coopératif consiste pour un groupe de sujets à travailler en collaboration, dans le but de s'entraider et d'améliorer la performance de chacun. Certains auteurs avancent que le travail coopératif est la meilleure façon d'utiliser les talents de chacun, d'apprendre plus vite et mieux par le partage des connaissances. D'autres auteurs, comme Joyce, tout en reconnaissant les vertus du travail coopératif, pensent que ce modèle donne son plein effet lorsqu'il est associé à une autre stratégie d'enseignement. Aussi, avons-nous choisi d'utiliser le jeu éducatif avec le travail coopératif.

Le jeu éducatif est une activité rattachée au plaisir, tout en contribuant à l'actualisation de buts éducatifs. Richaudeau affirme que l'élève ne progressera dans les apprentissages que s'il trouve du plaisir dans ce qu'on lui propose. Travail coopératif, jeu éducatif, deux approches pour un seul but : augmenter l'intérêt des élèves en vue d'enregistrer une meilleure performance.

La mise en application du projet débute par la formation d'équipes composées d'élèves forts, moyens et faibles. L'enseignement magistral est utilisé pour présenter les notions nouvelles et les explications nécessaires. Suit l'organisation de compétitions orales, une forme de jeu éducatif, où chaque élève a l'occasion de se mesurer à des élèves d'un autre groupe. Le concours porte sur les conjugaisons et les déclinaisons. Le membre délégué a la responsabilité de donner la victoire à son équipe.

À côté des compétitions entre les groupes, il y a des travaux de plus grande envergure à réaliser en équipe, thèmes, versions, et il y a compétition entre les équipes pour réaliser le travail dans le délai prévu. S'ajoutent aussi des activités de mots croisés en latin. Un trophée vient couronner, à la fin, les efforts de l'équipe championne.

Ce projet a été réalisé au Lycée du Cent-cinquantenaire, avec 60 élèves, en classe de quatrième. L'expérience s'est étalée sur trois mois, de janvier à mars 1993.

Dans un journal de bord, nous avons noté les retombées de l'expérience sur la motivation des élèves. La quasi-totalité de la classe a manifesté un intérêt certain à participer aux compétitions et aux travaux de groupe. Les élèves prenaient à coeur la préparation des concours. Les applaudissements destinés aux championnes montraient le plaisir éprouvé lors des jeux éducatifs.

Les notes obtenues en latin aux tests de janvier, février et mars servent à déterminer les effets de l'intervention sur les apprentissages. Le pourcentage des échecs est passé de 51 % en janvier à 37 % en février, et à 26 % à la fin. L'expérience a permis de réduire les échecs de 25 %.

Nous croyons que notre stratégie du travail coopératif allié au jeu éducatif a permis à un certain nombre d'élèves de connaître le succès en latin en éveillant leur intérêt pour la matière.

◆ **AUGUSTIN, Floriane**

" L'enseignement du français dans le contexte haïtien "

En Haïti, le problème de l'enseignement du français est d'autant plus grave qu'il n'a jamais été posé. Il est presque normal et banal que la majorité des élèves échouent. Le français est enseigné comme langue maternelle, alors qu'en dehors de l'école tout se fait en créole et qu'il y a très peu d'occasions d'entendre et de parler le français. De plus, la langue est enseignée comme un système grammatical plut[illegible] que comme un instrument de communication. Aucune priorité, ou même attention, n'est accordée à l'oral dans le programme.

Pour remédier à cet état de chose, je planifiai des leçons qui se déroulaient ainsi. Au début les élèves écoutaient une saynète dont elles mémorisaient les dialogues, puis les mimaient. Des exercices de substitution étaient proposés et enfin elles improvisaient dans des jeux de rôle, à partir de situations qui ressemblaient à celles de la vie courante. Mais la majorité des élèves n'arrivait pas à aller au-delà de la répétition et était paralysée quand il s'agissait de s'exprimer librement. Les élèves avaient peur de parler le français, langue de prestige, peur de commettre des erreurs qui provoqueraient les moqueries. Leur attitude face au français était un obstacle au développement de l'habileté de communiquer à l'oral. J'en ai conclu que le problème de l'apprentissage du français doit être compris dans son contexte sociolinguistique et politico-culturel.

Les codes culturels occidentaux et haïtiens sont en relation étroite dans un rapport où le code occidental est dominant. Le modèle français de civilisation est sans cesse opposé aux traditions populaires maintenues en

état de subordination et constamment refoulées. C'est là une violence qui est dangereuse, parce que subtile, et qui a des liens étroits avec la colonisation et l'esclavage. Le groupe supérieur impose valeurs, modèles et pratiques au groupe inférieur. Le travail d'assimilation arrive à faire développer une série d'attitudes négatives à l'égard de tout ce qui n'est pas occidental.

Dans ce contexte, l'école vise à instruire une élite, donne accès à la reconnaissance sociale, marginalise les couches défavorisées, diffuse la culture occidentale et renforce le barrage contre les traditions du pays dont le créole est l'axe principal. L'école fonctionne alors comme une institution inadaptée fournissant un enseignement qui dévalorise la culture populaire et forme des déracinés, écartés entre la référence à leur origine et l'obsession d'*être civilisé*, de parler français.

La réforme Bernard, notamment par l'introduction de l'enseignement du créole a tenté de provoquer un renversement de situation. Or, la plus grande résistance à son application vient justement de l'introduction du créole. Les responsables n'avaient pas prévu cette résistance de la population défavorisée surtout. Le français était encore perçu comme ce qui peut apporter la réussite, la domination socioculturelle et socio-économique; l'étude du créole ne pouvait qu'accentuer le fossé entre eux, les défavorisés, et 5 % des mieux nantis parlant français qui cherchent à maintenir leurs privilèges et leur domination.

Un renouvellement de l'enseignement du français se fera sur la base de finalités liées à la place qui sera accordée au créole. Le contenu culturel devra cesser d'opposer *civilisation universelle* à *culture traditionnelle* en étudiant les rapports qui peuvent les lier. Et plus que tout, l'approche

basée sur l'enseignement du code devra être remplacée par une approche axée sur la communication.

◆ **AURÉLIEN, Joseph-Eliande**

" Amélioration de la compréhension et du rendement en chimie par l'enseignement en créole "

La langue officielle d'Haïti est le français, mais le créole est la langue parlée, et, pendant longtemps, le talent intellectuel d'un élève était mesuré à partir de ses aptitudes à écrire et parler le français. Quelle que soit la méthode d'enseignement, le problème de la langue se pose. La langue maternelle du professeur et des élèves est le créole, mais les manuels sont écrits en français. Souvent l'élève pense et comprend en créole avant de traduire sa pensée en français. L'élève moins bon en français hésite à s'exprimer dans cette langue pour demander les explications nécessaires à une meilleure compréhension; il aurait aussi plus de facilité à montrer son savoir en créole.

Est-il possible de tenir compte de cette situation dans l'enseignement ? C'est ce que nous avons voulu vérifier lors d'une expérience d'enseignement de la chimie en classe de seconde au Lycée Léogane. En utilisant plus abondamment la langue créole, nous espérons obtenir une meilleure compréhension de la matière, susciter plus d'intérêt et atteindre un meilleur rendement.

La classe de seconde a été divisée en deux groupes de 40 élèves. Avec le groupe de contrôle A, nous avons respecté la proportion des langues ordinairement utilisée dans notre enseignement, deux tiers français, un tiers créole. Avec le groupe expérimental B, la proportion a été inversée.

L'expérience eut lieu en mai 1993, à raison de quatre cours par semaine. La matière couverte portait sur la structure atomique, la liaison chimique, l'oxydoréduction. Le cours suivait le schéma de mise en situation, présentation des objectifs, exposé du contenu, questionnement, renforcement positif, résumé et clôture.

Pour connaître les progrès en apprentissage des élèves au cours de l'expérience, les élèves ont passé trois tests formatifs et un test sommatif à la fin. Les tests évaluaient le rendement en termes de connaissances théoriques acquises et de leurs applications réussies.

La comparaison des rendements des deux groupes montre que le groupe expérimental (deux tiers créole, un tiers français) a obtenu à tous les tests et sur les deux aspects de l'apprentissage examinés, des notes nettement supérieures à celles du groupe de contrôle. Les notes se situaient toujours dans les 90 % pour le groupe expérimental, comparativement à 70 % pour le groupe contrôle.

Au cours de l'expérience, on a observé la motivation des élèves des deux groupes, et leur attention et leur participation durant les périodes d'enseignement ont été notées. Encore là, le groupe expérimental s'est nettement distingué par une meilleure attention et participation.

Nous pouvons avancer que l'utilisation du créole dans l'enseignement de la chimie facilite la participation des élèves à leur apprentissage et augmente leur rendement scolaire.

◆ **BASTIEN, Jean-Michel**

" Impact d'une nouvelle pédagogie sur l'enseignement des mathématiques "

L'analyse de la moyenne des résultats de plusieurs années en mathématiques en classe de cinquième au Lycée Toussaint Louverture montrent que 35 % des élèves ne réussissent pas à atteindre la note de passage qui est de 50 %, Beaucoup attribuent ces piètres résultats au type d'enseignement rencontré généralement en Haïti.

Nous avons pensé modifier notre enseignement en adoptant la stratégie appelée pédagogie de la maîtrise de Benjamin Bloom. Notre choix a été motivé par le fait que cette stratégie est applicable en contexte de groupe classe.

L'expérience, réalisée auprès de deux groupes de dix élèves de cinquième du Lycée Toussaint Louverture, s'est échelonnée sur les deux derniers trimestres de l'année académique 1992-93. Elle a été réalisée en trois phases.

Phase I (deux semaines)

Cette phase débute par un test diagnostique qui révèle les lacunes des élèves par rapport au programme. Un cours vient corriger les difficultés des élèves.

Phase II (huit semaines)

Les cours sont donnés en incluant des tests formatifs et des activités correctives. Un test sommatif termine cette phase.

Phase III (sept semaines)

Le contenu des cours est différent de celui de la phase II, mais la stratégie est la même. Un test sommatif termine également cette phase.

La comparaison des résultats des deux groupes aux deux tests sommatifs montre que les élèves du groupe expérimental ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux du groupe témoin.

La méthode pédagogique utilisée dans cette expérience nous a permis de constater l'importance d'assurer la maîtrise des connaissances préalables avant de passer à un nouvel apprentissage. Nous avons aussi constaté l'efficacité des activités correctives pour assurer ce nouvel apprentissage.

Cette expérience nous a fait prendre conscience qu'un groupe classe est composé d'éléments très diversifiés. Dans un groupe classe, les élèves n'ont pas tous le même vécu, les mêmes expériences antérieures, n'ont pas tous les mêmes aptitudes et les mêmes intérêts. En principe, la pédagogie de la maîtrise, que nous avons appliquée, prévoit le succès de tous les élèves du groupe. Dans les faits, avec le groupe expérimental nous sommes passés d'un taux d'échec de 27 % au début, à un taux de 10 % à la fin. Encourageant.

◆ **BEAUVAIS, Jean-Michelet**

" Impact d'une stratégie d'enseignement sur le rendement d'une classe en trigonométrie "

Beaucoup de facteurs peuvent influencer l'apprentissage des élèves en mathématiques. Ils peuvent être d'ordre matériel ou social. Notre réflexion sur les stratégies d'enseignement a montré que l'enseignement

magistral (exposés, exercices, corrections), employé traditionnellement, a donné de maigres résultats dans l'enseignement de la trigonométrie.

Nous avons donc mis en cause cette stratégie, en proposant d'étudier l'effet d'une stratégie nouvelle qui vise à faire participer les élèves à la construction de leur savoir, stratégie appelée " Exposés-résolution de problèmes ". Les exposés empruntent à la pédagogie de la maîtrise de Bloom et servent à mettre en place les connaissances préalables nécessaires. Les activités de résolution de problèmes utilisent le cadre d'intervention proposé par Michel Nantes, appelé " la pratique du problème ouvert ". L'activité se déroule en quatre étapes :

1. proposition du problème;
2. travail des élèves en groupe;
3. les élèves sont amenés à se questionner sur leurs méthodes de résolution, sur leurs résultats;
4. mise en commun.

L'expérience s'est déroulée au Lycée du Cent-Cinquantenaire en janvier et février 1993, dans une classe de première. Les 40 élèves ont été répartis en deux groupes, l'un expérimental, l'autre de contrôle. Le groupe expérimental a travaillé en équipes de trois ou quatre élèves. Le contenu couvert en trigonométrie dans les deux groupes portait sur les arcs. Au début, les deux groupes ont reçu un enseignement correctif pour mettre à jour les connaissances prérequises. Ensuite le groupe contrôle a reçu un enseignement traditionnel. Pour le groupe expérimental, la démarche en

magistral (exposés, exercices, corrections), employé traditionnellement, a donné de maigres résultats dans l'enseignement de la trigonométrie.

Nous avons donc mis en cause cette stratégie, en proposant d'étudier l'effet d'une stratégie nouvelle qui vise à faire participer les élèves à la construction de leur savoir, stratégie appelée " Exposés-résolution de problèmes ". Les exposés empruntent à la pédagogie de la maîtrise de Bloom et servent à mettre en place les connaissances préalables nécessaires. Les activités de résolution de problèmes utilisent le cadre d'intervention proposé par Michel Nantes, appelé " la pratique du problème ouvert ". L'activité se déroule en quatre étapes :

1. proposition du problème;
2. travail des élèves en groupe;
3. les élèves sont amenés à se questionner sur leurs méthodes de résolution, sur leurs résultats;
4. mise en commun.

L'expérience s'est déroulée au Lycée du Cent-Cinquantenaire en janvier et février 1993, dans une classe de première. Les 40 élèves ont été répartis en deux groupes, l'un expérimental, l'autre de contrôle. Le groupe expérimental a travaillé en équipes de trois ou quatre élèves. Le contenu couvert en trigonométrie dans les deux groupes portait sur les arcs. Au début, les deux groupes ont reçu un enseignement correctif pour mettre à jour les connaissances prérequises. Ensuite le groupe contrôle a reçu un enseignement traditionnel. Pour le groupe expérimental, la démarche en

quatre étapes a été respectée. À la fin, les deux groupes ont passé un même examen.

Les résultats à l'examen, comportant huit problèmes, ont montré une différence significative entre les deux groupes; 49 % de moyenne pour le groupe de contrôle et 65 % pour le groupe expérimental. L'analyse des résultats par problème à l'examen final montre que le groupe expérimental est toujours en avance sur la groupe contrôle, et de façon significative, sur deux des huit problèmes.

On peut donc conclure que la stratégie d'enseignement employée, " Exposés-résolution de problème ", a influencé positivement le rendement scolaire des élèves.

Un questionnaire demandant l'opinion des élèves sur l'expérience de la nouvelle stratégie indique qu'en plus d'un meilleur rendement scolaire, les élèves ont développé de la confiance en soi, ont mieux assimilé et mieux compris les notions étudiées et ont acquis de nouvelles habiletés dans le processus de résolution de problèmes. Ils ont eu l'impression de vraiment participer à l'acquisition de leur savoir. Ce qui confirme que la motivation à l'étude influence le rendement scolaire.

◆ **DUMAY, Marie-Chantal**

" Utilisation de la métacognition comme facteur de motivation intrinsèque pour accroître le rendement scolaire en français "

Différemment des autres pays francophones, l'enseignement du français comme langue et comme matière se trouve confronté à trois grands problèmes, celui de la prédominance de l'anglais, celui de la cohabitation

créole/français et celui de la Réforme Bernard mal appliquée. Il en résulte que les élèves de la Réforme n'écrivent ni le créole, ni le français et ont tellement de lacunes qu'ils sont totalement désintéressés à continuer, à progresser.

Étant professeur de français, ce problème ne nous a pas laissée indifférente. Voilà pourquoi nous voulons proposer une stratégie d'enseignement pour corriger cette carence. Notre étude a été circonscrite au Collège Saint-Louis de Bourdon, dans une classe de quatrième secondaire, classe qui boucle le cycle de grammaire. Des trois classes à ce niveau, nous avons choisi celle dont le rendement et la motivation sont les plus faibles.

Nous sommes devant des élèves qui réussissent moins bien et qui, pour cette raison, ne sont pas intéressés et sont passifs. L'enseignant doit alors éveiller leur motivation. Nous nous sommes demandé si la *Métacognition*, cette autoconnaissance consciente et autorégulatrice de l'entreprise intellectuelle, pouvait aider l'élève à être actif lors de son apprentissage, et ainsi, augmenter sa motivation, faciliter son apprentissage et améliorer son rendement.

Vouloir développer une attitude métacognitive, c'est promouvoir chez l'élève la conscience de ses forces mentales, de ses faiblesses; c'est créer chez lui un besoin de réfléchir sur son apprentissage, sur sa façon d'apprendre, pour qu'il soit en mesure d'exercer un certain contrôle sur ce qui lui arrive et qu'il sache que le succès ou l'échec est dû à une source interne plutôt qu'externe. La perception de responsabilités personnelles amènent l'amélioration de la compétence et la responsabilisation face à l'apprentissage.

Les stratégies métacognitives les plus importantes que nous voulons faire acquérir aux élèves sont des habiletés d'autogestion telles que :

1. planification des objectifs et du travail;
2. recherche de personnes ressources;
3. gestion du temps;
4. contrôle par auto-évaluation;
5. vérification de l'atteinte des objectifs;
6. évaluation des résultats.

Le travail sur ces points se fera en même temps que seront couverts les contenus de grammaire et d'orthographe, d'explication de texte et de composition française. Les informations nécessaires pour juger des résultats de l'expérience viendront d'une liste de vérifications utilisée par l'enseignant, d'un questionnaire sur la motivation des élèves et d'une évaluation à la fin de l'expérience. Le rendement obtenu à la fin sera comparé à celui du début et à celui des autres classes.

L'expérience d'une durée de quatre semaines au second trimestre en 1993 a donné les résultats suivants. La grille d'observation remplie par l'enseignant nous a permis de constater plus de participation de la part des élèves en classe, un climat plus propice au travail et une certaine autonomie dans la gestion des ressources, ce qui confirme une amélioration de la motivation à l'étude de la part des élèves. Les réponses des élèves au questionnaire montrent qu'ils étaient intéressés à poursuivre la

démarche proposée, mais également que peu ont réussi à se prendre totalement en charge. Enfin, l'examen final nous a montré une amélioration du rendement des élèves en grammaire et orthographe, de 45 % à 52 %, en explication de texte, de 44 % à 48 %, en composition, de 42 % à 50 %. La moyenne de la classe est passée de 43 % à 50 %. Dans les deux autres classes, supérieures au début, la moyenne est passée de 48 % à 54 % et de 52 % à 54 %, une amélioration moins significative. Une analyse plus fine indique que seule la classe expérimentale a démontré un progrès consistant dans toutes les matières, grammaire, orthographe, explication de texte et composition.

On peut conclure que l'enseignement et l'utilisation des stratégies métacognitives peut susciter la motivation chez l'élève et lui fournir les habiletés nécessaires à la prise en charge de son apprentissage, et ainsi résulter en un meilleur rendement.

♦ **DORISMOND, Murielle**

" Amélioration du rendement en géométrie par la manipulation d'instruments et la construction de figures "

En géométrie, les élèves éprouvent de la difficulté à rédiger des démonstrations de théorèmes. Habitués à la dictée de notes, ils ne savent pas comment débuter leur démarche et utiliser les théorèmes antérieurs pour organiser logiquement leur raisonnement. Ils en arrivent à apprendre par coeur les démonstrations des théorèmes pour réussir aux examens. Cette façon de faire se traduit en général par des résultats plutôt faibles.

Nous croyons que des travaux pratiques de manipulation de figures et de constructions géométriques peuvent conduire à une amélioration des

raisonnements déductifs et inductifs à la base de toutes les démonstrations en géométrie.

Un ensemble de situations et d'activités sont proposées aux élèves qui les obligent à interroger leurs acquis, à remettre en question et approfondir des connaissances antérieures ou nouvelles. Ces activités sont données dans un contexte correctif ou de réapprentissage défini par Henri Planchon dans son livre sur le sujet. Notre recherche veut, par un enseignement correctif, améliorer et le rendement en géométrie et la confiance en soi des élèves.

Le projet a été réalisé au Lycée du Tricinquantenaire, auprès d'un groupe de volontaires désirant un cours de récupération. Les activités consistaient en des manipulations, des confrontations, des raisonnements échangés entre les participants et l'enseignant. Les rencontres ont eu lieu en marge des cours réguliers, de janvier à décembre 1993.

Divers tests formatifs et sommatifs donnés au cours de l'expérience, nous permettent d'évaluer l'efficacité de notre démarche. Dès le début chez les élèves, on a constaté un changement face aux mathématiques. Leur attitude, devenue plus positive, a fait disparaître leurs appréhensions antérieures. Les résultats en amélioration de la conduite de la démonstration ne sont pas aussi homogènes, mais, en général, on peut dire que l'application de la méthode corrective appliquée aide l'élève à améliorer sa compétence dans la construction d'une démonstration en géométrie.

Nous ne prétendons pas avoir résolu le problème de l'apprentissage de la démonstration. Les recherches sur le cheminement de la pensée logique et sur l'élaboration d'une pédagogie facilitant l'initiation au raison-

nement structuré n'ont pas encore permis d'arrêter un processus idéal pour initier à la démonstration en géométrie.

◆ **DUROSEAU, Jean-Audain**

" Une nouvelle approche dans l'apprentissage de la dissertation "

La situation de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature française en Haïti est déplorable. Les professeurs dictent des notes et des dissertations complètes que les élèves apprennent par coeur pour les répéter aux examens. Les élèves ne savent pas analyser un texte parce qu'on ne leur a pas montré à le faire. Ils se désintéressent de la littérature française.

Cependant la situation peut être améliorée. Sans vouloir résoudre tous les problèmes que pose cet enseignement, nous nous proposons d'apprendre aux élèves de la classe de troisième à composer eux-mêmes leur dissertation au lieu de se la faire dicter.

Notre expérience comprend un groupe expérimental au Collège Nicolas Copernic et un groupe témoin au collège secondaire EFCTEC, tous deux situés à Port-au-Prince. Au groupe témoin, les cours sont dispensés de façon magistrale.

Au groupe expérimental, l'enseignement est donné progressivement, en respectant la structure de la dissertation avec vérification des acquis à chaque étape. Les étapes suivantes ont été établies :

1. Interprétation du sujet. Recherche et intégration des idées.

2. Construction du plan.

3. Les trois parties de l'introduction : sujet amené, sujet posé, sujet divisé.

4. Le développement. Identification des idées principales et secondaires. Agencement des idées pour construire l'argumentation.

5. La conclusion, son lien avec le développement.

Cette expérience d'enseignement s'est déroulée entre le 19 janvier et le 9 juin. Elle a débuté par un prétest et s'est terminée par un post-test. Pour évaluer notre intervention, nous avons suivi le rendement de dix élèves de forces semblables dans chacun des deux groupes.

Comparant la progression du rendement des deux groupes entre le prétest et le post-test, on remarque que, dans le groupe expérimental, sept élèves sur dix ont augmenté leur rendement et que tous ont obtenu la note de passage à la fin. La situation est très différente chez le groupe témoin, un seul élève a réussi à augmenter sa moyenne et seulement cinq ont réussi à obtenir la note de passage à la fin.

On a pu remarquer le développement d'une autonomie chez les élèves du groupe expérimental qui les rend moins dépendants du professeur et plus motivés à chercher les arguments pour soutenir leurs idées. Enfin, on a observé un certain attrait pour la rédaction, une saine émulation et un goût pour le travail en équipe qui s'est développé au cours de l'expérience.

◆ **EXAVIER, Marc-Kinley**

" La littérature : enseignement par les textes "

En mars 1982, lors d'un colloque sur la littérature à Port-au-Prince, Madame Evelyne Carrénard indiquait trois objectifs fondamentaux de l'enseignement de la littérature.

1. Être capable de conduire un jugement, de développer une argumentation cohérente;
2. être capable d'utiliser le code écrit de la langue;
3. être capable de fournir des informations sur l'activité littéraire.

L'enseignement de la littérature haïtienne n'atteint, dans la plupart des cas, que le troisième objectif, la mise en circulation d'une certaine quantité d'informations. Le flux va unilatéralement du professeur à l'élève : dictées de notes sur le contexte politique et social, biographies et bibliographies des auteurs, etc... Très rarement la lecture d'un texte d'écrivain, un bref poème, clôt la série de leçons.

À notre avis, cette méthode d'enseignement devrait être profondément modifiée. Une place prépondérante doit être accordée à l'étude des textes. À l'aide d'un questionnaire approprié, l'enseignant peut conduire l'élève à la découverte de la structure, des thèmes et du style d'un texte littéraire. Ce procédé améliore la concentration, l'attention et la compréhension. L'importance de l'étude des textes dans l'enseignement de la littérature est soulignée par de nombreux auteurs. Dans notre projet, nous allons accorder une grande place à l'étude de textes, prévoyant ainsi améliorer, chez l'élève, des habiletés comme la capacité de lire et de comprendre un

texte écrit, de mener un jugement cohérent sur un sujet donné, d'exprimer dans un langage correct des idées et des sentiments.

Nous avons réalisé une expérience dans ce sens dans les trois classes de troisième au Lycée Toussaint Louverture, entre octobre 1992 et mars 1993. Le premier trimestre a été donné de façon traditionnelle et a servi à améliorer la maîtrise de la langue et la capacité de synthèse des élèves. L'expérience proprement dite a débuté au deuxième trimestre. Des textes d'auteurs ont été remis à toutes les deux semaines aux élèves accompagnés de questions sur les idées, les thèmes, le lexique, la grammaire et le style, auxquelles ils devaient répondre par écrit. L'examen à la fin du premier trimestre a servi de prétest et un post-test a été administré à la fin du deuxième trimestre.

Les résultats obtenus au prétest montrent que les trois classes étaient à peu près au même niveau. On y constate que les élèves qui excellent en français sont plutôt rares. Le post-test fait apparaître un net progrès. La majorité des notes se distribuent encore dans le tiers moyen, mais les notes inférieures sont moins nombreuses. Pour vérifier si cette amélioration des résultats est due au changement de méthode, nous avons isolé le groupe des élèves qui ont suivi parfaitement le projet et qui ont exécuté et remis tous les travaux demandant de répondre à des questions posées sur les textes à étudier, élément essentiel de la méthode expérimentée. L'analyse a montré que le facteur " devoir remis " a une incidence assez faible sur les résultats.

Malgré un aboutissement assez satisfaisant, cette expérience ne montre pas, de manière irréfutable, l'efficacité de l'enseignement de la littérature par les textes. Mais nous demeurons convaincu, malgré les oppositions

du milieu au changement, que tout enseignant soucieux de son efficacité devrait essayer les innovations qu'il croit pertinentes et prometteuses.

◆ **GABRIELLE, Marie-Hélène**

" Méthode autocorrective efficace et rapide "

Le jeune haïtien créolophone fait l'apprentissage du français au cours de ses études à l'école primaire et à l'école secondaire. Le professeur y dispense un cours magistral et l'élève n'a pour matériel scolaire que les notes dictées par le professeur. Vu le grand nombre d'élèves par classe, les devoirs sont corrigés collectivement en classe, rarement individuellement. Aucun test formatif n'est donné pour évaluer les apprentissages; seul un test sommatif à la fin de chaque trimestre est administré. Il consiste en la récitation textuelle des notes dictées par le professeur et ne comporte pas d'application des connaissances acquises. L'étudiant se renferme dans l'engrenage de la mémorisation à outrance dénuée de toute créativité.

Il en résulte que l'étudiant, après 10 ou 12 ans d'études de la langue française, éprouve encore des difficultés à s'exprimer oralement en français pour émettre une idée ou une opinion sur un texte lu ou entendu. L'écrit aussi montre une langue souvent incompréhensible, faite de mots placés bout à bout sans lien logique.

Nous avons voulu, dans un premier temps, travailler sur l'expression écrite des étudiants de deuxième année à l'École normale primaire de Martissant. Le but était d'améliorer la construction de phrases simples et ensuite de phrases complexes, travaillant sur les erreurs de syntaxe, des temps des verbes et d'orthographe des mots. L'élève ignore souvent

l'écart qui existe entre la phrase erronée qu'il rédige et la structure d'une phrase correcte. Il est impératif que cet écart soit réduit, si on veut éviter que le futur maître transmette ses propres lacunes aux jeunes enfants auxquels il enseignera.

Pour combler cet écart, nous avons choisi de nous inspirer de la pédagogie de la maîtrise de Bloom et de la pédagogie corrective de Bonboir. Pour compléter notre stratégie d'enseignement, nous avons ajouté une étape d'autocorrection portant sur les phrases, les verbes et le vocabulaire, en relation avec les objectifs décrits plus haut.

Nous avons formé deux groupes de dix élèves, l'un expérimental, l'autre témoin. Un test diagnostique, ou prétest, a été administré au début du cours en novembre 1993. L'expérience a duré sept semaines, avec un test formatif au milieu et un test sommatif à la fin.

La comparaison des résultats montre que le groupe témoin a nettement moins bien réussi que le groupe expérimental. La moyenne du groupe expérimental est passé de 46,7 % à 73,5 %; celle du groupe de contrôle, de 35,3 % à 52,5 %. La réaction des élèves à la stratégie d'autocorrection a été positive. Une réelle volonté de s'améliorer s'est manifestée chez les élèves du groupe expérimental, par une sollicitation fréquente d'aide en groupe ou individuellement. Les élèves du groupe témoin, mis au courant de l'expérience, ont manifesté le désir d'être initiés, eux aussi, à cette méthode autocorrective.

♦ **GÉDÉUS, Walter**

" Analyse comparative des résultats produits par les situations d'apprentissage. Cours magistral et situation-problème "

L'enseignement magistral en mathématiques rend les élèves capables de répéter les exercices et les problèmes faits en classe et, tout au plus, de résoudre ceux construits selon un modèle déjà appris. Cependant, ils restent désarmés face aux situations qui ne leur sont pas familières, même quand ces dernières portent sur des notions connues.

Pour améliorer le rendement des élèves en mathématiques, nous avons adopté une méthode d'enseignement qui implique activement l'élève dans l'apprentissage de son savoir et de son savoir-faire. Cette méthode, dénommée " situation-problème ", engage l'élève dans un processus réel de recherche de solution à un problème. Il doit faire des essais, avancer des hypothèses, argumenter, prouver. Cette activité se fait en groupe. Les échanges avec les pairs provoquent des interactions qui suscitent un apprentissage autocorrectif. Cette méthode est basée sur une théorie, proposée par Mead en 1963 et reprise par Doise en 1982, qui voit un lien entre l'interaction sociale et le développement cognitif.

L'application de la méthode se fait en quatre étapes :

1. Action : chaque groupe étudie un problème et communique les résultats de sa recherche.

2. Institutionnalisation : le professeur résout le problème avec les élèves.

3. Exercices : pratique pour fixer les connaissances acquises.

4. Évaluation : résolution de problèmes oralement ou par écrit.

L'expérience a été réalisée auprès de deux classes de quatrième équivalente au départ dans une école secondaire privée de Port-au-Prince. La classe de contrôle a reçu un cours magistral, la classe expérimentale a été soumise à la stratégie situation-problème. La matière vue était les équations du second degré. L'expérience s'est déroulée en six sessions de 50 minutes. Un test final a servi à comparer l'apprentissage des deux classes. La réussite des problèmes a été jugée selon cinq catégories :

1. bonne réponse avec démarche;
2. bonne réponse sans démarche;
3. bonne démarche, mauvaise réponse;
4. démarche incorrecte;
5. aucune réponse.

Les trois premières catégories indiquent une solution réussie. Le test final a été passé par 49 élèves dans le groupe de contrôle et 43 dans le groupe expérimental.

L'analyse des résultats montre que le groupe de contrôle a une plus grande facilité à résoudre les problèmes portant sur des situations familières (65 %), que pour ceux portant sur des situations nouvelles, 45 %. Chez le groupe expérimental, le taux de réussite est de 90 % pour les situations familières et de 59 % pour les situations nouvelles. Les résultats indiquent que le groupe expérimental réussit mieux les problèmes, tant sur des situations familières que nouvelles.

Une analyse plus poussée du cheminement des élèves vers la solution du problème fait ressortir que les élèves du groupe expérimental sont plus aptes à utiliser des stratégies gagnantes de résolution de problème que ceux du groupe de contrôle.

On peut conclure que l'apprentissage en situation problème assure mieux la construction du savoir mathématique que l'apprentissage en enseignement magistral.

- **GOURGUES, Jacques-Michel**

" Une approche nouvelle en enseignement de la géologie "

L'enseignement des sciences en Haïti se fait dans des conditions de travail difficiles : classes surchargées, espace restreint pour le déplacement de l'enseignant, absence de matériel didactique, laboratoires inexistants. Tout favorise le choix d'un enseignement magistral où la science est communiquée d'autorité selon un schéma structuré par les hommes de sciences. Ainsi la construction du savoir est de type informatif et se développe par un enregistrement successif de détails.

Le problème se situe au niveau de la transmission du savoir par le professeur et de son acquisition par l'élève. Nous voulons améliorer notre enseignement pour amener l'élève à construire ses propres connaissances au lieu d'apprendre par coeur. De Vecci et Geordan (1988) proposent une approche qui part des préconceptions des apprenants pour les amener à construire de nouvelles connaissances et à rectifier au besoin celles déjà en place. Nous avons voulu expérimenter cette théorie pour l'enseignement de la géologie.

La méthodologie proposée pour améliorer notre enseignement consiste à chercher d'abord à connaître, par une série de questions, ce que savent les élèves sur un sujet donné avant de le traiter en classe (prétest). Le même questionnaire est repris trois semaines plus tard, afin de connaître ce qui a été mémorisé et assimilé (post-test). La comparaison des deux séries de réponses permet de repérer les points qui ont été enregistrés, ceux qui l'ont été insuffisamment et ceux qui ne l'ont pas été du tout.

Pour faire émerger les conceptions des étudiants, ces questionnaires écrits sont semi-directifs, avec questions ouvertes qui portent sur l'explication de faits et sur des éléments de connaissances ponctuelles.

Par cette stratégie, nous voulons amener l'élève à une prise de conscience de ses propres représentations et au fait qu'elles ne sont pas systématiquement les mêmes que celles de ses camarades. Cette disparité devient un moteur qui l'amène à mettre en question ses conceptions et à les changer si nécessaire.

Cette méthodologie a été appliquée aux élèves de Rhétorique au Collège Jean Price Mars. Un groupe contrôle de même niveau a reçu un enseignement traditionnel. Le contenu du programme était l'étude de la Tectonique des plaques. L'expérience a duré huit semaines.

La progression évidente du groupe expérimental notée au post-test démontre qu'il est possible de modifier les croyances des apprenants, mais certaines préconceptions fausses persistent. Cette réussite partielle nous empêche de tirer une conclusion plus générale quant à la pédagogie utilisée, à savoir l'utilisation des conceptions des apprenants en vue d'une meilleure intégration des apprentissages.

♦ **HENRY, Nadine**

" Amélioration du rendement en chimie et de la motivation à l'étudier "

Comme cadre de notre recherche action, nous avons choisi une école de la banlieue de Port-au-Prince, les " Cours privés St. Ignace de Loyola ". Les élèves en classe de troisième y font de la chimie pour la première fois. Il viennent de familles où les parents se soucient peu du travail de leurs enfants, mais tiennent les professeurs responsables du fait que les élèves n'étudient pas, ne travaillent pas à la maison et réussissent peu. Notre expérience en enseignement de la chimie nous fait voir que ces insuccès sont dus en grande partie au manque d'intérêt des élèves, à la méthode traditionnelle d'enseignement axée sur la mémorisation, à un programme trop vaste, à un manque de matériel didactique et à l'absence de laboratoires.

Nous n'avons pas le pouvoir d'agir sur toutes ces causes; nous pouvons toutefois planifier une amélioration de notre enseignement. Pour ce faire, nous avons décidé de recourir à deux techniques, la pédagogie de la maîtrise et l'enseignement par les pairs.

La pédagogie de la maîtrise vise à amener l'élève à un niveau élevé d'apprentissage. De la pédagogie de la maîtrise, nous empruntons un enseignement par objectifs, avec évaluations formatives accompagnées d'un enseignement correctif pour remédier au fur et à mesure aux erreurs des apprenants. Pour réaliser ce feedback correctif, nous avons recouru à l'enseignement par les pairs.

L'enseignement par les pairs donne à l'élève une plus grande chance de

participation personnelle à son apprentissage. Les moniteurs étant des camarades de classe qui ont déjà atteint le niveau de la maîtrise, l'élève se sent plus libre de poser des questions. Cette situation peut l'amener à prendre confiance en son potentiel et à devenir progressivement autonome.

L'expérience s'est déroulée sur une période de six semaines en classe de troisième. La note de maîtrise lors des tests formatifs avait été fixée à 70 %, ce qui correspond à une performance ajustée au milieu. Pour le feedback correctif, les élèves sont réunis en groupe autour des moniteurs. Un test sommatif a clos l'expérience.

Avant que les étudiants n'aient été soumis à la pédagogie de la maîtrise et à l'enseignement par les pairs, seulement 40 % d'entre eux arrivaient à obtenir 65 %. Au premier test formatif, sur douze étudiants, deux seulement ont obtenu au premier essai la note de 70 %; au deuxième, quatre élèves réussissaient; au troisième douze ont réussi. Chaque fois, après le feedback, tous obtenaient une note supérieure à 70 %. Nous avons observé que l'utilisation de cette nouvelle méthodologie ne modifie pas seulement l'apprentissage scolaire, elle développe aussi chez l'enfant la confiance en soi et l'ouverture aux autres dans un climat d'entraide et de coopération.

Pour juger de la motivation suscitée par cette expérience, nous avons recueilli l'opinion des élèves à l'aide d'un questionnaire. La très grande majorité a été satisfaite et désirait continuer l'expérience.

◆ **HONORÉ, Herns**

" L'amélioration du rendement en histoire par l'application de la pédagogie de la maîtrise "

Pour que l'enseignant puisse améliorer sa pratique professionnelle dans la perspective du développement de toutes les potentialités des apprenants, il est impérieux qu'il dispose d'un certain nombre d'informations sur les différents modèles d'enseignement et les théories d'apprentissage récemment élaborées.

L'expérience que nous avons voulu réaliser plonge ses racines dans les lacunes de l'enseignement traditionnel. Ces lacunes ont fait, et font encore, des apprenants limités à des stéréotypes et à des clichés, incapables de pensée critique et d'imagination créatrice.

Notre recherche-action visait à personnaliser l'apprentissage, à démocratiser qualitativement l'enseignement, c'est-à-dire à favoriser l'accroissement de la réussite authentique des apprentissages du plus grand nombre d'élèves. Nous croyions réussir par l'instauration d'une pédagogie axée non seulement sur l'acquisition des savoirs, mais prioritairement sur le développement des processus de leur acquisition.

Pour ce, nous avons retenu la stratégie d'enseignement connue et expérimentée avec succès, la pédagogie de la maîtrise, dont la philosophie sous-tend que :

> *" la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveaux élevés, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour en atteindre la*

> *maîtrise, et s'il existe de critères clairs de ce qu'est cette maîtrise." (Bloom, 1979, p. 15-16).*

En somme, la pédagogie de la maîtrise est :

> *" une forme de pédagogie par objectifs qui vise à corriger au fur et à mesure les erreurs d'apprentissage qu'entraîne inévitablement l'enseignement collectif, quelqu'efficace que soit l'enseignant." (Bégin et Dussault, 1980).*

Cette stratégie devait favoriser l'amélioration du rendement, de l'intérêt, de la compréhension chez les apprenants et développer leur curiosité intellectuelle.

L'expérience a été réalisée auprès d'une soixantaine d'étudiants en sciences sociales de la classe de troisième au Lycée National Philippe Guerrier du Cap-Haïtien, entre le 12 avril et le 3 juin 1993. Aussi intéressante que paraisse la pédagogie de la maîtrise, son application dans notre salle de cours nous a forcés à des adaptations, en particulier, il a fallu ajuster le rythme de maîtrise des apprentissages des plus doués à celui des autres. Au cours de l'expérience, les apprenants ont passé quatre tests, un prétest, deux tests d'évaluation formative et un test sommatif. Le contenu des cours, décomposé en objectifs, portait sur la période coloniale à St-Domingue. Tout au long du projet, des observations et des échanges avec les élèves ont complété les informations nécessaires à l'évaluation.

Les résultats aux tests classaient les étudiants en forts (70 à 100 %), moyens (50 à 69 %) et faibles (0 à 49 %). Au prétest, presque tous se classaient parmi les faibles. Au cours de l'expérience, on a vu les étudiants progresser de plus en plus. Du premier test formatif au test sommatif, le

pourcentage des élèves à se classer parmi les forts a augmenté de 46 à 70, tandis que celui des élèves se classant parmi les moyens et les faibles a diminué, de 33 à 16 chez les moyens et 21 à 14 chez les faibles.

Au fil de l'expérience, nous avons observé chez les étudiants une meilleure capacité d'analyse et de synthèse, et un intérêt grandissant pour le contenu des cours.

Les résultats montrent la pertinence de notre choix de la pédagogie de la maîtrise pour améliorer le rendement, la compréhension et la curiosité des étudiants en histoire.

- **ISIDOR, Mireille**

" Le décrochage scolaire chez les enfants de migrants haïtiens de Montréal : étude des cheminements scolaires "

La communauté haïtienne est l'une des populations immigrantes les plus importantes du Québec. Communauté formée en grande partie de jeunes, le problème d'éducation se pose dans des termes les plus cuisants. Les résultats d'enquêtes nous indiquent que le décrochage concerne 35 à 40 % de la clientèle scolaire dans l'ensemble. En ce qui a trait aux difficultés scolaires des jeunes d'origine haïtienne, les agents d'éducation parlent surtout de retard académique, de taux d'absentéisme.

La présente recherche explore le problème du décrochage chez les enfants de migrants haïtiens, en scrutant leur cheminement scolaire et leur environnement socioculturel, et en particulier familial.

Pour mener cette recherche, nous avons choisi la technique des récits de vie. Cette technique permet, à partir du vécu d'un jeune, de recueillir le

maximum d'informations sur le phénomène de décrochage. Elle permet de recouper les données sur l'histoire scolaire de l'élève avec les événements de la vie familiale, et ainsi d'établir un lien entre l'environnement familial et le décrochage scolaire.

Les dix jeunes décrocheurs haïtiens interrogés avaient entre 21 et 27 ans et ont été choisis de façon aléatoire dans des établissements d'enseignement. L'entrevue avec ces jeunes portait sur une série de thèmes leur offrant la possibilité de parler de leur vie : caractéristiques individuelles, environnement familial, histoire scolaire, décrochage et avenir des jeunes. Les entrevues individuelles duraient environ deux heures. L'enquête a duré quatre semaines.

Par le regroupement des informations livrées par les jeunes et la comparaison entre les dix cheminements scolaires individuels, nous avons tenté d'identifier certaines caractéristiques familiales qui auraient été reliées au décrochage scolaire dans la communauté haïtienne. L'histoire scolaire de ces dix jeunes met en relief l'importance de l'environnement familial dans la réussite ou l'échec scolaire de l'élève. Elle nous permet aussi d'identifier les composantes de cet environnement qui représentent les éléments explicatifs du phénomène de décrochage scolaire dans la communauté haïtienne. Les voici :

1. **Les relations parents-enfants**

Le monde qui sépare les parents de leurs enfants est vaste et le jeune, dans cet environnement, n'a pas de points de repères lui permettant de se définir dans la société d'accueil.

2. Le climat de violence à la maison

Le jeune est souvent battu à la maison et n'accepte pas cet état de chose lorsqu'il se compare aux jeunes des autres communautés.

3. Les priorités des parents et l'encadrement des enfants

Les parents ont d'autres priorités que celles d'encourager et de féliciter leurs enfants. Le travail, l'argent, les amis... passent avant ce qui se passe à l'école. Le manque d'encadrement est compris comme étant une preuve de la démission des parents vis-à-vis des enfants.

4. Le phénomène des gangs

L'adolescent, lorsqu'il ne retrouve plus à la maison des réponses à ses questionnements et à ses préoccupations, se tourne vers le gang. Le gang est très important dans la vie des jeunes de la communauté haïtienne. Il est puissant, imprègne leur vie, influence leur vision du monde et des choses. Avec ses lois, il les mène, les encadre et se substitue à la famille.

La route qui conduit au décrochage est le résultat d'une longue traversée de périodes de crises familiales, d'échecs scolaires et de démotivation. Notre étude fait ressortir que, dans le climat familial, le manque d'encadrement des enfants à la maison est la caractéristique la plus déterminante du processus de décrochage des jeunes.

♦ **JEAN-LÉGER, Sirmoney**

" La compétence en langue maternelle facilite un apprentissage optimal en langue seconde "

En enseignement des langues, il existe une pédagogie propre à

l'apprentissage de la langue maternelle, et une pédagogie propre à l'apprentissage des langues secondes, mais il n'existe pas d'intégration des deux langues dans une même pédagogie.

Toutefois, pour l'enseignement d'une langue seconde, nous croyons que l'utilisation des connaissances basées sur la langue maternelle peut devenir un bon chemin pour un apprentissage efficace de l'autre.

Notre recherche-action vise à appliquer une approche intégrée de la langue maternelle et d'une langue seconde. Cette approche prône l'étude de la langue maternelle pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de la structure et du fonctionnement du langage pour arriver progressivement à l'acquisition de connaissances qui facilitent la découverte de la structure et du fonctionnement de la langue seconde. Cette intégration devrait faciliter un apprentissage optimal et permettre à l'élève de penser directement dans la langue seconde.

Partant des structures d'expression de la pensée en anglais, langue maternelle, qui sont communes avec celle du français, langue seconde, nous voulons améliorer la performance et la spontanéité dans l'écoute, l'expression orale et l'expression écrite en français. Les structures retenues sont l'addition, la substitution, le mouvement, la suppression. L'étude des structures se fait par étapes : observation et analyse pour déterminer des points de similitude et de différence, et synthèse pour mener à des applications en langue seconde dans le champ de l'écoute, de l'oral et de l'écrit.

Deux groupes d'élèves ont été formés de façon aléatoire. Un groupe expérimental a reçu un enseignement du français intégré à l'anglais; le

groupe témoin a reçu un enseignement du français sans référence à l'anglais. L'expérience a duré cinq semaines. Un test diagnostique a été administré au début de l'expérience et un test sommatif à la fin, aux deux groupes.

Au prétest, les deux groupes étaient sensiblement au même niveau de performance pour l'écoute et l'écrit en français. Le groupe expérimental était légèrement supérieur au groupe témoin à l'oral.

Comparant les résultats en français au test du début à ceux au test de la fin de l'expérience, on voit que :

à l'oral : le groupe expérimental stagne et est rejoint par le groupe témoin;

à l'écoute : le groupe témoin stagne pendant que le groupe expérimental progresse;

à l'écrit : les deux groupes améliorent leur rendement.

De tels résultats ne permettent pas de nous prononcer sur l'efficacité de la méthodologie d'enseignement mise à l'essai, soit l' intégration de la langue maternelle et de la langue seconde pour un meilleur apprentissage de celle-ci.

◆ **JEAN-LOUIS, Florence**

" L'enseignement des sciences sociales en classe de sixième, à partir de l'utilisation d'une approche transdisciplinaire thématique "

Professeur de sciences sociales depuis dix ans, nous avons eu le loisir de

constater les ravages causés par la pratique d'un enseignement axé essentiellement sur la mémorisation. Les jeunes se retrouvent incapables de réfléchir, d'analyser ou de synthétiser. Les sciences sociales sont apprises par coeur, sans aucun effort de compréhension. Les transferts à d'autres disciplines ou à la vie ne s'opèrent pas. L'élève ne soupçonne même pas qu'un lien puisse exister entre telle matière et telle autre.

Il y a moyen d'amener l'élève à un savoir plus intelligible. L'établissement où nous avons tenté une expérience est une école très bien cotée dans le milieu pour ses réussites aux examens du bac. Cependant, si on dépasse les résultats officiels, sur 100 jeunes filles admises en première année du secondaire, seulement une trentaine accèdent aux classes d'examen. Ne sont gardés que les meilleurs éléments. Poussant plus loin l'observation, ces élèves sont performantes en fonction des exigences du système; en fait, elles montrent des lacunes graves au niveau de leurs facultés d'analyse et de synthèse.

Pour contrer cet état de chose, il faut agir dès le début, en classe de sixième, dès l'entrée au secondaire. Nous avons choisi d'intervenir en mettant en oeuvre une approche transdisciplinaire, par le biais de thèmes abordés en même temps dans d'autre disciplines. Nous avons voulu ainsi fournir à l'apprenant l'opportunité de mieux intégrer des connaissances, tout en établissant des liens entre ces dernières et la réalité quotidienne.

L'idée est d'utiliser les interactions reliant le français, les sciences expérimentales aux sciences sociales. La langue de communication, le français, doit devenir, en même temps qu'un contenu à apprendre, un instrument servant à consolider les savoirs transmis en sciences sociales. Les sciences

expérimentales doivent reprendre les thèmes vus en classe d'histoire ou de géographie pour en couvrir divers aspects.

L intervention s'est déroulée à l'institution Sainte Rose de Lima, dans deux classes de sixième, l'une servant de groupe expérimental, l'autre de groupe de contrôle. L'expérience a démarré en janvier 1993 et a duré six semaines. Un prétest au début et un post-test à la fin ont été administrés aux deux groupes.

Les professeurs de français et de sciences dans ces classes de sixième se sont montrés intéressés à participer à l'expérience. Nous nous sommes entendus sur le thème " Découvrons notre planète pour mieux la protéger ". Le thème a été découpé comme suit :

Histoire : Peuplement de la planète et d'Haïti. Comment l'homme modifie son environnement.

Géographie : Les climats. Températures et climats haïtiens. Comment préserver notre environnement.

Physique : Chaleur, température, combustion. Effets sur l'environnement.

Biologie : Faune et flore des pays tropicaux. Interaction avec l'environnement.

Français : Production écrite et orale autour des sous-thèmes.

Les élèves du groupe expérimental ont été surprises de retrouver les mêmes thèmes dans des disciplines qu'elles croyaient jusque là opposées, et spontanément ont commencé à établir des relations entre elles. Au

cours de la cinquième semaine a eu lieu un exposé commun des trois disciplines sur le thème " Le tabac ". Le succès a été tel que parents et amis ont été invités à une soirée qui s'est transformée en campagne contre le tabagisme.

Pour vérifier l'influence du projet sur le rendement en sciences sociales, nous avons comparé les résultats des deux groupes aux deux tests. Au prétest, les deux groupes ont présenté des résultats similaires en mémorisation et en compréhension. Au post-test, le groupe expérimental a augmenté son résultat en mémorisation et plus que doublé son résultat en compréhension. Le groupe contrôle n'a montré aucun progrès en mémorisation et une faible amélioration en compréhension. On peut conclure que l'expérience a été efficace pour améliorer la qualité des apprentissages en sciences sociales.

Les professeurs qui ont participé à l'expérience ont remarqué avec nous une augmentation de l'intérêt et de la motivation chez les élèves et une facilité de l'apprentissage apportée par l'intégration des thèmes.

◆ **MOREAU, John-Smith**

" Documentation et argumentation : l'apport des élèves "

Le faible niveau de réussite aux examens d'histoire témoigne de la pauvreté de son enseignement en Haïti. Tout est centré sur le professeur, l'élève est un consommateur passif. On dicte des notes, on lit un manuel et l'examen consiste à reproduire la dictée du maître.

L'histoire est basée sur l'interprétation des faits, d'où la nécessité de savoir argumenter à partir de documents. L'enseignement de l'histoire ne

débouche sur l'acquisition de connaissances qu'en autant qu'il réussit à initier les élèves à utiliser les documents de base et autres informations valables, comme base d'argumentation pour la recherche de la vérité historique, ce qu'on appelle une initiation à la dissertation

Toutefois, pour améliorer l'enseignement de l'histoire, il ne suffit pas de travailler sur la documentation et l'argumentation. Cela risquerait d'être inefficace, si toute l'approche se basait uniquement sur la participation des élèves à leur apprentissage. C'est pourquoi l'objectif de notre recherche est de nous servir de l'expérience des élèves et de leur aptitude à prendre des initiatives, à créer des idées, pour les faire participer activement à leur apprentissage. Nous avons vérifié l'efficacité de cette méthodologie sur leur compréhension de l'histoire.

Deux écoles, situées dans deux villes différentes, ont participé à l'expérience. Dans une école, l'enseignement s'est donné de façon traditionnelle, dans l'autre, on a appliqué une nouvelle stratégie axée sur l'élève. Le cours portait sur la lutte des propriétaires Blancs et des Affranchis propriétaires en Haïti. L'expérience a duré d'octobre à décembre 1992, à raison de trois heures par semaine. Le groupe de contrôle se trouvait au Collège Lesly-Docteur, à Port-de-Paix, et le groupe expérimental au Collège Le Provincial, de Saint-Louis-du-Nord.

Les élèves du groupe expérimental ont d'abord été réunis en équipes. Chaque équipe a abordé un aspect du sujet, aspect politique, aspect économique et aspect idéologique et racial. Chaque équipe a fait un exposé sur son thème, suivi d'échanges libres. Le professeur a supervisé le travail pour aider à cerner le problème, amener les élèves à préciser leurs argumentations et leurs interprétations des faits. Un examen final,

oral et écrit, a été administré dans les deux classes. Une attention spéciale a été portée au nombre et à la qualité des argumentations utilisées.

L'expérience a révélé une plus grande capacité d'argumentation, une plus grande habileté à formuler des hypothèses et à utiliser la documentation avec un taux de réussite de 50 % chez le groupe expérimental, contre 14 % chez le groupe contrôle,. On a remarqué de plus, que le soutien des pairs a permis une performance individuelle plus homogène dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. La généralisation de la méthodologie utilisée pourrait avoir une influence positive sur la qualité de l'enseignement de l'histoire en Haïti.

◆ **PIERRE, Jean-Josué**

" L'utilisation de la pédagogie de la maîtrise pour améliorer l'enseignement d'une matière "

L'étendue des programmes, les limites des horaires, les effectifs élevés de 45 à 65 élèves par classe contraignent à la pédagogie traditionnelle avec cours magistraux et mémorisation auquel s'ajoute le blocage linguistique ou la non-maîtrise de la langue. C'est dans cet environnement pédagogique qu'évoluent nos adolescents. La réussite scolaire est plus le résultat d'une accumulation de connaissances que le fruit de l'acquisition de processus mentaux qui y conduisent.

Pour combattre cette tendance, nous avons voulu faire appel à la " pédagogie de la maîtrise ", élaborée à sa base en 1963 par John Carroll qui précisait que " l'aptitude scolaire se définit comme le temps requis par l'élève pour apprendre une matière à un niveau spécifique de maîtrise ".

Si on accordait à chaque élève le temps nécessaire, presque tous atteindraient le niveau de performance attendu.

L'organisation pratique de la pédagogie de la maîtrise suppose trois étapes :

1. Définir la maîtrise : spécifier les objectifs à atteindre et définir les critères de leur maîtrise.

2. Programmer la maîtrise : décomposer le cours en unités de contenu, choisir les procédés d'enseignement, construire les tests d'évaluation formative.

3. Enseigner pour la maîtrise : expliquer la stratégie aux étudiants, enseigner, administrer les tests, corriger les erreurs.

L'expérience a montré que cette méthode s'est avérée efficace pour l'enseignement de différentes disciplines et dans des contextes socio-économiques divers.

Dans notre lutte contre l'échec scolaire, nous avons voulu mettre en application quelques éléments d'opérationnalisation les plus appropriés de cette pédagogie : temps requis, renforcement, feedback correctif, travail par groupe, tutorat assumé par les élèves.

L'expérience, d'abord prévue pour l'enseignement du français en classe de quatrième au Collège adventiste de Port-au-Prince, n'a pu être réalisée pour différentes raisons. Elle l'a été par un autre professeur, pour l'enseignement des mathématiques, en classe de cinquième. La cinquième III a été retenue comme groupe expérimental, en raison d'un taux

de réussite plus faible que dans les deux autres cinquième, qui ont servi de groupes témoins. Un prétest et un post-test ont été administrés dans toutes les classes

L'analyse du prétest montre un résultat nettement inférieur du groupe expérimental de cinquième III, 48 %, relativement aux groupes de cinquième I et cinquième II, 70 % et 66 % respectivement. Après trois semaines, un test formatif a été administré aux trois classes. Le profil des notes reste sensiblement le même. Un questionnaire et des entrevues avec les étudiants montrent, chez les élèves du groupe expérimental, un taux de satisfaction plus élevé et une plus grande confiance en soi que dans les autres groupes. Au bout de six semaines, le post-test a été administré aux trois classes, avec des résultats stationnaires dans la classe de cinquième I, augmentation légère dans la classe de cinquième II, amélioration sensible dans la classe expérimentale de cinquième III.

L'expérimentation a permis de montrer le bien-fondé de l'utilisation de la pédagogie de la maîtrise pour améliorer la motivation et le rendement des élèves.

La pédagogie de la maîtrise a eu d'autres effets positifs. Elle a incité élèves et professeurs à modifier leur mode de travail axé sur l'élitisme, inhérent au système traditionnel d'éducation. L'effet le plus important a été la prise de conscience d'une responsabilité face au rendement scolaire; il n'est plus question d'étiqueter, catégoriser les élèves en forts et en faibles pour se donner bonne conscience, mais plutôt de s'engager dans une action individuelle et collective pour contrer l'échec et rendre le succès accessible à tous.

♦ REMARAIS, Myriame

" Amélioration de la production écrite par l'apprentissage du plan "

L'enseignement du français en classe de cinquième se fait souvent de façon routinière. On annonce aux élèves qu'une rédaction comporte trois grandes parties : une introduction, un développement et une conclusion. On donne un exemple oralement et les élèves doivent ensuite rédiger une description, une narration, un portrait, sans autres explications. Comme résultat, on constate souvent que ce qui aurait dû se trouver dans le développement se trouve développé dans l'introduction, ou encore on laisse tomber la conclusion et même on passe complètement à côté du sujet.

On voudrait faire mieux, mais les conditions de travail n'aident pas. Le nombre d'élèves est élevé et le professeur ne dispose que d'une heure de cours par semaine; il est impossible alors d'accorder une attention particulière à chaque élève, d'individualiser l'enseignement et l'apprentissage. L'enseignement est destiné aux forts et aux moyens. Nous sommes en présence d'une pédagogie élitiste avec comme conséquence un pourcentage élevé d'échecs.

Pour améliorer le rendement scolaire en composition, le champ d'action du professeur est limité. Il revient à l'enseignant de trouver le moyen d'améliorer sa pratique d'enseignement et d'influencer ainsi le rendement des élèves, à l'intérieur de contraintes externes sur lesquelles il ne peut rien. Nous avons tenté d'adapter la pédagogie de la maîtrise élaborée par Bloom, une forme d'enseignement qui n'exige ni réforme du programme, ni abandon de l'enseignement collectif, comme le soulignent Bégin et Dussault.

Nous proposons d'enseigner l'introduction, le développement et la conclusion en exigeant, pour chacune de ces étapes de la composition, un plan formel. La présentation théorique est suivie d'exercices, d'un test d'évaluation formative et d'une mise en commun des difficultés.

Les 60 élèves de la classe de cinquième du Lycée Marie Jeanne ont participé à l'expérience qui a duré quatre semaines, d'avril à mai 1993. Les élèves travaillaient en groupes de six. Un prétest a permis de classer les élèves en forts, moyens et faibles. Un examen final a permis de constater leurs progrès en composition.

L'analyse des résultats de notre expérience s'est faite à partir des résultats au prétest de vingt-quatre élèves choisis de façon aléatoire, sept dans le groupe des faibles, dix dans le groupe des moyens et sept dans le groupe des forts. Le rendement des faibles est demeuré sensiblement le même. Celui des moyens est passé de 5.3 à 6.1 sur 10, et celui des forts de 6.4 à 7.8 sur 10. Ces résultats confirment l'amélioration du rendement en composition française par la maîtrise de la technique du plan. Le peu de progrès des élèves faibles serait-il dû à leur faiblesse générale en français ? À voir.

◆ **RENÉ, Margareth**

" L'évaluation formative dans la perspective de l'amélioration de la production écrite en français "

Dans le cadre des nouveaux programmes, l'enseignement du français au troisième cycle fondamental vise à un bilinguisme équilibré. De ce fait, depuis ces dernières années, on a introduit l'enseignement du créole parallèlement à l'enseignement du français, ce qui devait permettre une maîtrise accrue de la langue française. Tel n'est pas le cas. La probléma-

tique de notre recherche-action tire ses fondements de l'état actuel de l'enseignement du français en Haïti et du mode d'évaluation des productions écrites en vigueur dans nos écoles.

Nous nous sommes demandé si le mode de notation qu'on pratique dans nos écoles n'aurait pas un lien avec l'échec en français. Le contenu du programme de français précise les types de textes à produire, descriptif, narratif, fictif, informatif, mais il reste flou sur les critères auxquels se référer pour l'évaluation des productions écrites des élèves. L'élève voit souvent apparaître une note sur sa copie sans que le professeur puisse la justifier, dû à l'absence de critères objectifs d'évaluation.

L'ensemble des modèles qui sont orientés vers la maîtrise des apprentissages par tous les élèves, ceux de Carroll, de Bloom, de Keller, de Bonboir, s'appuient sur l'utilisation de l'évaluation formative. Aussi, avons-nous choisi cette dernière pour améliorer la qualité de la production écrite des élèves de septième, en raison de son caractère correctif et de l'aide apportée aux élèves.

À ce niveau au Collège Classique Féminin, il y a deux classes de septième. La plus faible en français était notre groupe expérimental, la plus forte, notre groupe de contrôle. Notre expérience s'est étendu sur sept semaines, à raison de deux heures par semaine consacrées à la production écrite. Le sujet abordé a été la narration, sa structure, les types de narration, l'utilisation des temps des verbes. Un test formatif a suivi la pratique de chacun de ces trois aspects de la narration. À la fin, il y a eu un test sommatif dont les résultats ont servi à comparer les deux groupes.

Pour évaluer les textes produits sur leur contenu et à la conduite de la narration, nous avons élaboré des grilles d'analyse (grille d'autocorrection, liste de vérification, grille d'appréciation, grille d'examen de la forme linguistique, grille d'analyse du contenu). Les informations fournies par ces grilles permettent d'identifier des indices dont la présence ou l'absence, l'augmentation ou la diminution, doivent témoigner de l'amélioration de la production écrite des élèves.

L'analyse des résultats aux tests formatifs montre une évolution progressive du groupe expérimental en narration. Au test sommatif, on observe que les textes du groupe expérimental sont plus riches que ceux du groupe de contrôle sur la forme linguistique et sur le contenu et l'organisation de la narration. Si on compare les résultats des deux groupes avant et après l'expérience, le groupe expérimental est passé d'une moyenne de 9,6 à 12,6 sur 20; le groupe de contrôle a peu progressé, passant de 11,4 à 11,9 sur 20. Même si les résultats ne sont pas spectaculaires, l'intervention est concluante.

Nos résultats sont positifs, mais l'évaluation formative ne saurait être une panacée. Notre démarche ne fait que suggérer un début de réponse, car le problème de l'enseignement du français va au-delà d'un mode d'évaluation.

◆ **SANON, Sabine**

" La pédagogie de la maîtrise : le rêve possible.

(Essai d'implantation de la pédagogie de la maîtrise des apprentissages de Benjamin S. Bloom, dans une classe d'histoire, deuxième année du Secondaire).

Nous enseignons l'histoire au Collège C' ssique Féminin, dans deux classes de cinquième d'une quarantaine d'élèves chacune. Le programme a pour thème " La colonisation ", la colonisation en général et la colonisation espagnole en Haïti en particulier. Nous nous sommes toujours efforcée d'éveiller l'intérêt des élèves et de favoriser l'apprentissage de tous. La forte disparité des résultats ne nous inquiétait pas, ce phénomène s'observant partout et au niveau de toutes les matières.

Il a fallu prendre connaissance des courants d'idées sur l'individualisation de l'enseignement et le problème de l'inégalité des chances dans l'apprentissage pour nous scandaliser de l'inégalité des résultats scolaires et nous questionner sur la qualité, voire la nature même de notre enseignement.

Pour sortir de l'impasse créée par l'enseignement collectif et uniforme, et tenir compte de l'unicité de chaque apprenant, différent par ses intérêts, ses aptitudes, ses expériences, son rythme et son style d'apprentissage, plusieurs méthodes d'enseignement ont été élaborées pour offrir à toutes des chances d'apprentissage égales. Les premières théories considéraient l'individualisation de l'enseignement nécessaire à cause des talents diversifiés des apprenants. Benjamin S. Bloom ne part pas de ce principe. Sa stratégie d'individualisation est basée sur le groupe et doit permettre à la très grande majorité des élèves (95 %) d'atteindre la maîtrise des appren-

tissages (80 %) dans une période de temps relativement égale. Ce modèle est connu sous le nom de " Pédagogie pour la maîtrise des apprentissages " (P.M.A.). Cette méthodologie offre l'avantage de se pratiquer à l'intérieur d'un enseignement de groupe et nous apparaît la solution à notre problème. Nous avons utilisé le modèle de Bloom pour tenter d'améliorer les résultats scolaires et réduire les différences de rendement. Un essai d'implantation de six semaines devait nous conduire à un rendement de 80 % chez 95 % des élèves.

Pour implanter la pédagogie de la maîtrise, nous avons suivi les étapes explicitées par Block et Anderson :

1. Définir la maîtrise. Tableau de spécification des objectifs, programme, tests sommatifs, critères de maîtrise.

2. Programmer la maîtrise. Unités d'enseignement, tests d'évaluation formative, activités de remédiations.

3. Enseigner pour la maîtrise. Mise en activité des étapes précédentes, ayant soin de s'assurer de la participation de l'étudiant et de la qualité des rétroactions liées aux tests formatifs.

L'intervention a eu lieu au cours du premier trimestre de l'année académique 1992-93. Des deux classes de cinquième, le groupe II, considéré le plus faible, a été choisi comme groupe de P.M.A. La classe de cinquième I a joué le rôle de contrôle et a reçu un enseignement traditionnel tout en passant les mêmes tests formatifs. Deux unités d'enseignement ont été couvertes entre la mi-octobre et le début de décembre, suivies chacune d'un test sommatif.

À la première épreuve sommative, seulement 18 % des élèves du groupe P.M.A. avaient atteint le niveau de la maîtrise de 8 sur 10, mais seulement 8 % l'avait réussi dans l'autre groupe. À la deuxième épreuve sommative, 26 % des élèves du groupe P.M.A. réussissait la note de maîtrise, contre 15 % dans l'autre groupe. L'intervention, sans confirmer nos attentes d'une manière radicale, a eu un impact positif sur les apprentissages du groupe P.M.A.

Le comportement affectif des élèves, mesuré au début et à la fin de l'expérience, nous a permis de constater que l'attitude des élèves du groupe P.M.A. envers l'histoire, envers leur capacité de réussir, s'est nettement améliorée. Et nous pouvons conclure, malgré la relativité des résultats scolaires et les conditions peu favorables d'exécution, que la pédagogie de la maîtrise de Bloom a eu un impact positif et sur le rendement scolaire et sur la perception de soi d'un groupe d'élèves catalogués comme lents et peu doués.

La pédagogie de la maîtrise de Bloom rend le rêve possible.

◆ **SATYRE, Joubert**

" L'influence de la pratique de l'argumentation sur le rendement en dissertation "

La dissertation est le type d'examen privilégié pour l'évaluation de la littérature en Terminale I, mais elle n'a jamais été enseignée comme matière. La plupart du temps, le professeur se contente de présenter des modèles de dissertation sans expliquer les principes qui règlent son aspect formel (introduction, corps du sujet, conclusion) et son aspect contenu (pertinence des informations, cohérence de l'argumentation, correction de la langue).

Devant le constat des difficultés des étudiants à organiser de façon cohérente des informations littéraires, nous avons choisi de travailler sur l'argumentation pour améliorer notre enseignement. Nous considérons, avec plusieurs auteurs, la maîtrise du processus de l'argumentation comme fondamental pour réussir une bonne dissertation. De plus, la maîtrise de ce savoir-faire peut amener l'étudiant à plus de confiance en lui-même, ce qui aurait un effet positif sur son rendement. Ainsi, notre expérience avait un double but, cognitif et affectif.

Notre intervention s'est déroulée sur huit semaines (avril et mai) à raison d'une heure par semaine. Comme nous travaillons dans deux classes de Terminale I, une classe a été choisie comme groupe témoin. Le premier groupe a donc suivi des cours sur l'argumentation comme prérequis à la dissertation, tandis qu'avec le second groupe nous avons procédé comme à l'accoutumée : cours magistraux de littérature, exposés d'élèves, rédaction de sujets et de plans de sujet. De ce fait, nous espérions que ce cours sur l'argumentation déboucherait sur une utilisation rigoureuse et efficace des informations littéraires relatives aux sujets à traiter.

Notre intervention comprend un volet théorique qui définit l'argumentation et présente ses principales composantes, et un volet pratique composé d'une série d'exercices progressifs inspirés de l'ouvrage " Écrire avec logique et clarté " (Gilberte Niquet, 1983) :

1. Classement et cohérence des arguments.

2. Mouvements d'argumentation basés sur l'approbation.

3. Mouvements d'argumentation basés sur la réfutation.

4. Mouvements d'argumentation basés sur la concession et la restriction.

Un test final donné aux deux classes permet de mesurer la pertinence et la validité de notre intervention. Ce test consiste en un sujet de dissertation sur la littérature haïtienne, dont le développement exige l'utilisation des principaux mouvements d'argumentation. Dans ce test final, les éléments d'analyse retenus sont : l'ordre des arguments, leur cohérence, les stratégies d'argumentation et l'utilisation adéquate des connecteurs d'argumentation. Du point de vue global, les mouvements d'argumentation comme l'approbation, la réfutation, la concession et la restriction doivent permettre de mesurer le degré de maîtrise de l'argumentation par les étudiants. La différence des performances au niveau de la construction de l'argumentation dans les deux classes nous permet d'évaluer notre intervention.

Une comparaison globale des notes montre que la classe expérimentale a obtenu de meilleurs résultats que la classe témoin, 75 % ont obtenu la note de passage dans le premier groupe, contre 55 % dans le second; au début les moyennes des deux classes étaient égales. Une analyse plus poussée fait ressortir, chez le groupe expérimental, une bonne maîtrise de l'ordre des arguments et des stratégies d'argumentation de l'approbation et de la réfutation, mais une moins bonne maîtrise de la concession et de la restriction.

Cette expérience nous a permis de sortir de cette routine qui sclérose l'enseignant. Avec les moyens du bord, on peut apporter des changements substantiels en éducation, si on sait limiter ses ambitions, c'est-à-dire, se fixer des objectifs réalistes.

◆ **SUPPLICE, Edmonde**

" Enseignement de la physiologie végétale basée sur la pédagogie corrective "

Le cours de physiologie végétale de la classe de deuxième ne fait pas l'objet d'une évaluation au baccalauréat. Comme les programmes sont bâtis en fonction du baccalauréat, les directions d'écoles n'accordent pas beaucoup d'importance à ce cours. Le professeur, pris dans le système, ne réussit pas toujours à faire apprécier la valeur formative de ce cours. Alors, il n'est pas surprenant que les élèves n'y trouvent aucun intérêt, n'aient aucune motivation à étudier, que les absences aux cours soient généralisées et les résultats très faibles.

De plus, le programme à couvrir est vaste et décrit une suite de contenus notionnels, sans préciser les objectifs intermédiaires et terminaux. Le matériel didactique est à peu près inexistant. Tout repose sur l'enseignant à qui il revient de définir les objectifs, inventer les activités d'apprentissage, orienter le cours en fonction de ses préférences et du peu de matériel dont il dispose.

J'enseigne au Lycée des jeunes filles de Port-au-Prince à 40 élèves âgées de 18 ans en moyenne. J'ai observé chez elles des aptitudes intellectuelles certaines, mais aussi des faiblesses dans la manière d'étudier. Elles apprennent par coeur, sont esclaves du manuel et, aux examens, répètent mot à mot le contenu du volume et les exemples donnés, même si ces derniers sont étrangers à leur expérience de tous les jours.

Je pense qu'il y a moyen d'améliorer la motivation et le rendement des élèves en agissant sur l'enseignement et l'apprentissage. À la méthode traditionnelle d'enseignement, j'ai ajouté deux activités. J'ai présenté des

exercices suivis immédiatement de feedback correctifs, et j'ai intégré régulièrement des tests d'évaluation formative pour vérifier la progression des apprentissages, évitant ainsi un échec global à la fin du cours. Cette procédure s'inspire de la pédagogie corrective de Bonboir exposée dans Birzéa 1982.

Le premier chapitre du cours est donné comme par le passé, de manière traditionnelle. Le test sommatif sur ce chapitre sert de prétest. Une évaluation sommative à la fin du cours permet de porter un jugement sur la valeur de notre stratégie d'enseignement.

L'application de cette expérience au Lycée des jeunes filles en classe de deuxième, au cours de l'année 1992-93, a donné les résultats suivants. Au prétest, sur 40 élèves, 18 avaient des notes au dessus de 50 %, dont 7 au dessus de 70 %. Au test formatif, 23 sont au dessus de 50 %, dont 8 au dessus de 70 %. Enfin, au test final, 36 ont un rendement supérieur à 50 %, dont 21 au dessus de 70 %. Il apparaît évident que les résultats se sont grandement améliorés.

Ce qui nous semble un effet important de notre expérience, c'est le changement positif qui s'est opéré dans la motivation des élèves. Ceci s'est manifesté surtout par leur volonté de réaliser elles-mêmes les feedback correctifs lors des exercices et des évaluations formatives. Une participation plus active a réveillé l'ardeur au travail et les absences aux cours ont été rares.

Il semble donc qu'une approche d'enseignement correctif, qui suit de près l'évolution des apprentissages, a suscité la participation des élèves,

éveillé leur intérêt et leur motivation au travail, et ainsi contribué à améliorer leur rendement au cours de physiologie végétale.

◆ **TELFORT, Rénold**

" Difficultés d'apprentissage en mathématiques. Stratégie d'intervention "

En Haïti, le programme de mathématiques en classe de sixième et cinquième met l'accent sur la maîtrise des éléments de base en calcul et sur la construction de figures géométriques. À partir de la classe de quatrième, on insiste sur la formulation et l'utilisation de la méthodologie mathématique : le raisonnement déductif. C'est justement à ce niveau que les problèmes surgissent et se révèlent avec beaucoup d'acuité en géométrie, quand il s'agit de démontrer, de prouver une proposition mathématique, ce qui demande des capacités de réflexion, d'abstraction, de généralisation.

Dans les faits, on observe d'une part que l'élève consacre une grande partie de son temps d'étude à la reprise stérile des exercices ou problèmes déjà traités en classe par le professeur. D'autre part, il manifeste une certaine angoisse à l'endroit des mathématiques. Quand un problème nouveau lui est soumis, il est incapable de recenser les informations données, de les classer, de les ordonner et de résoudre le problème. Cette situation nous a toujours préoccupé, c'est pourquoi nous avons voulu développer une stratégie réaliste qui nous permettrait de la surmonter, dans le contexte des spécificités de l'école haïtienne, ce qui réduit la marge de manoeuvre.

Nous croyons possible de faciliter à l'élève la résolution de problèmes grâce à une stratégie qui fait cheminer vers la solution en plusieurs étapes.

- Lire attentivement le problème.
- Repérer les mots importants.
- Chercher la définition des mots et les propriétés qui en découlent.
- Déterminer ce qu'on connaît. Écrire les données en abrégé.
- Déterminer ce qu'on cherche.
- Faire un dessin.
- Exprimer les données par une relation.
- Choisir parmi les définitions et les propriétés celles qui sont pertinentes.
- Résoudre le problème.
- Analyser la solution obtenue.

Ce cadre de résolution de problème s'inspire en grande partie du modèle d'enseignement de Hilda Taba.

Nous croyons cette stratégie adaptée à la réalité de l'encombrement de nos salles de classe et à l'absence d'encadrement à la maison. Sans rendre l'élève prisonnier d'un canevas, cette démarche peut permettre d'acquérir une maîtrise suffisante de la matière et du schème de raisonnement mathématique.

L'expérimentation a débuté en février 1993, portant sur le chapitre des quadrilatères en géométrie, et a durée six semaines. Elle s'est déroulée en classe de troisième I au Lycée Jean Jacques Dessalines. Un test diagnostic

a permis d'identifier et corriger les faiblesses dans les connaissances préalables. Un prétest a été administré à la fin de cette période. Puis est venu l'application du scénario, coupée de tests formatifs, terminée par un test sommatif.

L'examen détaillé des résultats aux différents questionnaires a montré une compréhension plus grande des processus intervenant dans le raisonnement mathématique. De plus, on a noté que les élèves retiennent beaucoup mieux les définitions, les propriétés et les théorèmes, relatifs aux divers objets mathématiques abordés lors de l'application du scénario, et savent les utiliser à bon escient. Enfin, il ne faut pas négliger la composante affective; les élèves ont pu développer une attitude moins conflictuelle avec la géométrie et reconnaître le caractère esthétique et achevé d'un bon raisonnement mathématique.

PARTIE IV

Pédagogie de la maîtrise des apprentissages

(P.M.A.)

" La façon de poser le problème de l'individualisation de l'enseignement dépend de la conception qu'on se fait de l'intelligence et de sa répartition entre les êtres humains. "
(Y. Bégin, 1979).

L'individualisation de l'enseignement. Méthodes pédagogiques

Pour sortir de l'impasse créée par l'enseignement traditionnel à caractère collectif et uniforme et tenir compte de l'unicité de chaque apprenant différent par ses intérêts, ses aptitudes, son corpus d'expériences, son rythme, son style d'apprentissage, plusieurs méthodes d'enseignement individualisé ont été élaborées afin d'offrir à tous des chances d'apprentissage égales.

En 1961, à l'Université Purdue, le docteur S. N. Postlethwait faisait l'essai de leçons enregistrées sur bandes magnétiques pour permettre aux étudiants lents et moyens d'apprendre la matière par tous les sens possibles, sans retarder l'étudiant plus rapide. Ainsi, prenait naissance l'audiotutorat comme méthode d'enseignement individualisé.

En 1965, à l'Université Arizona State, le pédagogue chercheur J. Keller mettait sur pied une stratégie d'enseignement visant à permettre à l'étudiant de travailler à son propre rythme du début à la fin du cours. Dans le modèle Keller, le programme se divise en unités de contenu présenté dans l'ordre numérique. Chaque étudiant aidé du professeur, des moniteurs et assistants travaille, en laboratoire, dans la salle de classe ou ailleurs, à maîtriser le contenu d'une unité avant de passer à l'unité suivante. L'étudiant peut ainsi ou bien satisfaire à toutes les exigences du

cours en moins d'un semestre, ou bien ne pas compléter le travail au cours de cette période.

L'enseignement par prescription individuelle de Glaser veille lui aussi à ce que l'apprenant travaille suivant son propre rythme et ne soit ni retenu par d'autres plus lents, ni contraint d'avancer avant d'être prêt. C'est un système d'instruction fondé sur un ensemble d'objectifs de comportement en corrélation avec des instruments de diagnostic, du matériel pédagogique conforme au programme et des techniques d'enseignement.

Le modèle d'enseignement programmé de Skinner permet d'atteindre un degré plus élevé encore d'enseignement individualisé, puisqu'il est possible dans ce modèle de proposer des programmes adaptés à des aptitudes et des capacités intellectuelles diverses. Le modèle de Skinner peut être considéré comme le résultat de la fragmentation de l'apprentissage en petites étapes afin de permettre une progression graduelle de l'étudiant. Cette fragmentation de l'apprentissage est soumise à un processus rigoureux appelé programmation qui se concrétise par l'élaboration d'un programme.

Toutes ces stratégies d'enseignement individualisé partent de la même conception de l'intelligence et de sa répartition entre les êtres humains. En effet, qu'il s'agisse de l'audiotutorat de Postlethwait, du modèle de Glaser ou du système d'enseignement programmé de Skinner, l'idée d'étudiants plus intelligents et plus rapides que d'autres n'est point contestée. L'individualisation de l'enseignement est nécessaire pour créer des conditions appropriées aux divers talents et permettre à chaque étudiant d'apprendre à son rythme.

La stratégie d'individualisation de l'enseignement mise en place par le pédagogue chercheur américain Benjamin S. Bloom ne part pas de ce principe. Convaincu qu'il n'y a point de bons et de mauvais étudiants, Benjamin S. Bloom a élaboré une stratégie d'individualisation de l'enseignement basée sur le groupe et devant permettre à la très grande majorité des élèves (95 %) d'atteindre la maîtrise des apprentissages (80 % et plus) dans une période de temps relativement égale. Ce modèle de Benjamin S. Bloom est connu sous le nom de *Mastery Learning* ou *Pédagogie de la maîtrise des apprentissages* (P.M.A.).

Fondements théoriques du modèle de Bloom, la P.M.A.

> *" La plupart des élèves deviennent fort semblables dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer leurs apprentissages si on les place dans des conditions d'apprentissage favorables. " (B.S. Bloom, 1976).*

Développée depuis près de deux décennies, la théorie de l'apprentissage scolaire de Benjamin S. Bloom est exposée dans son ouvrage intitulé " Human Characteristics and School Learning ", publié en 1976. Cette théorie propose, à la place d'une explication statique et fataliste du phénomène de l'inégalité des individus devant les performances scolaires, une vision dynamique qui détermine de quelle manière les différences individuelles peuvent être modifiées.

> *" Quand j'ai abordé le domaine de la mesure et de la recherche en éducation, tout le monde pensait que certains élèves sont doués pour les études, d'autres pas, que certains élèves maîtrisent une matière en peu de temps alors que d'autres sont plus lents. " (Bloom, 1976).*

Benjamin S. Bloom commence donc par remettre en question ce préjugé de base qui guidait pratiquement tous les travaux de l'époque. Il revoit alors les principales recherches menées sur le rendement scolaire et pose comme hypothèse que :

> *" le déterminisme du rendement scolaire ne s'explique point par une prédisposition innée qu'il serait vain de chercher à modifier; il est plutôt la résultante de l'influence du milieu éducatif sur les étudiants. " (Bloom, 1976).*

Les études corrélatives effectuées entre les mesures de rendement scolaire et les mesures du quotient intellectuel semblaient prouver pourtant l'existence d'un lien très fort entre le niveau d'intelligence de l'individu et son rendement scolaire (valeur moyenne de la corrélation .50). Bloom réanalyse cette corrélation entre le QI et le rendement scolaire et parvient à démontrer qu'elle est beaucoup plus faible qu'on ne l'avait prévue jusqu'à ce moment (.50 à .30 à .05) (Bégin, 1979).

Ayant cessé de croire à la corrélation entre quotient intellectuel et rendement scolaire, Benjamin S. Bloom s'intéresse alors au concept d'aptitude dont la relation avec le rendement scolaire se situait autour de .70. Il consulte le modèle d'enseignement de John Caroll qui offrait une définition opérationnelle du concept d'aptitude (aptitude = temps requis par un individu pour maîtriser une habileté donnée) et s'en sert pour élaborer une stratégie d'enseignement qui tiendrait compte des différents niveaux d'aptitude et pourrait conduire au succès scolaire le plus grand nombre d'élèves possible.

Il convainc quelques-uns de ses étudiants chercheurs de l'Université de Chicago d'entreprendre avec lui des expériences à partir du modèle de

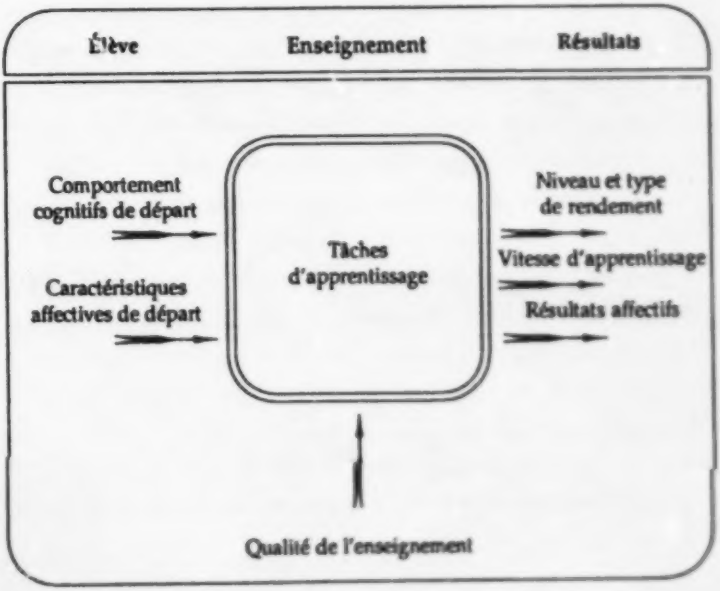
J. Caroll, mais en vérifiant à toutes les périodes de dix heures au moins que la très grande majorité des apprenants (95 %) persiste bien au travail et parvient à maîtriser les objectifs d'apprentissage. Ces vérifications devaient permettre à Bloom et à son équipe d'apporter, au moment opportun, à chacun des apprenants, l'aide dont ils pourraient avoir besoin. Ces vérifications, ce souci de Benjamin Bloom de poser des limites temporelles au modèle de Caroll, témoignent de sa conviction profonde que le rendement scolaire est la résultante du milieu éducatif sur les étudiants.

Les expériences ont été menées et, assez facilement, Bloom et son équipe d'étudiants chercheurs font alors la preuve qu'une stratégie de maîtrise des apprentissages est possible quand on tient compte du niveau d'aptitude de l'apprenant en lui accordant temps et aide appropriés sous la forme d'un enseignement individualisé. Mais Benjamin S. Bloom et ses étudiants chercheurs n'avaient pas prévu que les différences individuelles de rythme entre les apprenants tendaient à s'amenuiser et à disparaître au fur et à mesure que les apprenants acquéraient toutes les connaissances nécessaires (prérequis) à l'étude de la tâche suivante. Bloom s'est donc vu contraint de remettre en question le postulat de base " aptitude " du modèle de John Caroll et de lui substituer celui de " prérequis ". D'où deux modèles fondamentalement différents : celui de J. Caroll basé sur le concept d'aptitude et laissant à chaque apprenant le temps nécessaire à la maîtrise de ses apprentissages; celui de Benjamin S. Bloom, basé sur le concept de prérequis et permettant, grâce au contrôle systématique des prérequis, la maîtrise des apprentissages (80 % et plus) par la très grande majorité des apprenants (95 %), dans une période de temps relativement égale.

Mais il fallait écarter définitivement le concept d'aptitude de sa théorie du rendement scolaire. Aussi Bloom entreprit d'expliquer pourquoi la corrélation aptitude/rendement scolaire était si forte (.70). Il démontre, par l'analyse de la composition des tests d'aptitude et des sous-tests d'aptitude, que ces tests et sous-tests ne mesurent en fait que des connaissances ou habiletés que possède déjà l'individu dans le domaine investigué (Bégin, 1979).

Caractéristiques de la P.M.A.

Pour représenter son modèle, Benjamin S. Bloom (1976) propose le graphique suivant :



◆ **Définition des principales variables selon Bloom**

Comportements cognitifs de départ

Ce sont les prérequis nécessaires au nouvel apprentissage.

Caractéristiques affectives de départ

Il s'agit de l'histoire de l'élève, ses rapports avec l'école, la matière qui va être enseignée, sa motivation à apprendre.

Qualité de l'enseignement

L'enseignement doit comporter :

- des indices ou directives fournis à l'élève pour qu'il atteigne les objectifs et les comportements à produire;
- des renforcements pertinents et sollicitant la participation;
- une rétroaction et des procédures correctives.

Comportements cognitifs de départ, caractéristiques affectives de départ et qualité de l'enseignement sont les trois variables principales du modèle de Bloom sur lesquelles l'enseignant doit intervenir afin de permettre à la très grande majorité d'élèves d'atteindre la maîtrise des apprentissages et d'avoir une image positive d'eux-mêmes.

> *" La mesure dans laquelle une ou plusieurs de ces variables s'écartent de l'optimum déterminera le niveau et le type de rendement, les difficultés rencontrées, le temps et l'effort requis, la réaction affective de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage, en particulier, du processus d'apprentissage en général et la perception de soi. " (Bloom, 1976).*

♦ Comportements cognitifs de départ de l'élève

Une tâche d'apprentissage, dit Benjamin S. Bloom, comprend un certain nombre d'éléments soit indépendants les uns des autres, soit au contraire tellement liés que l'apprentissage d'un élément dépend de la maîtrise des autres éléments. Ce sont ces apprentissages prérequis qui constituent les comportements cognitifs de départ. Plusieurs études, affirme Bloom, révèlent une forte relation entre les comportements cognitifs de départ de l'apprenant et son rendement ultérieur. Aussi, plus grande est la variation dans la maîtrise des prérequis au niveau d'une classe, plus grandes seront les différences dans le degré de réussite de la nouvelle tâche ou dans le temps nécessaire à sa maîtrise. L'enseignant doit donc, avant de commencer un nouvel enseignement, vérifier chez ses apprenants la présence des prérequis nécessaires au nouvel apprentissage pour les enseigner au degré voulu, si besoin est. Car, contrairement aux tests d'intelligence qui

> *" se bornent à étiqueter et à classer les élèves, les mesures des principaux comportements cognitifs de départ devront permettre à l'enseignant de déterminer ce dont chaque élève a besoin pour continuer ses études. "* (Bloom, 1976).

♦ Caractéristiques affectives de départ de l'élève

Les caractéristiques affectives de départ, deuxième variable importante du modèle de Bloom, désignent l'intérêt pour la matière, l'attitude envers soi, envers l'école. Toutes les études s'accordent à démontrer, dit Bloom, que l'affect est une variable explicative de l'apprentissage et du rendement en éducation.

Ici encore, les responsabilités de l'école et de l'enseignant sont grandes. Car, l'élève ne naît pas avec un intérêt particulier pour l'histoire ou les mathématiques, c'est l'histoire de son apprentissage qui détermine son intérêt :

> *" L'histoire de l'élève, ses attitudes à l'égard de l'école, envers soi-même ou envers une matière, est surtout l'histoire de son apprentissage à l'école. " (Bloom, 1976).*

L'affect, variable causale, mérite donc toute l'attention de l'enseignant appliquant la P.M.A. Il doit chercher, par le biais de questionnaires, de dialogues avec l'élève, à connaître ses caractéristiques affectives de départ pour les modifier positivement, si besoin est, afin de pouvoir faciliter l'apprentissage.

> *" Si les élèves abordaient une tâche d'apprentissage avec enthousiasme et intérêt, l'apprentissage serait beaucoup plus facile et toutes autres choses étant égales, ils apprendraient plus vite et mieux que les élèves peu motivés. " (Bloom, 1976).*

Malheureusement, Benjamin S. Bloom ne dit pas exactement quoi faire pour modifier l'affect de départ des apprenants, si jamais ce dernier se révèle négatif. Et on accuse la P.M.A. d'exiger que tous les professeurs soient des psychologues. Cependant, il existe des procédés simples et divers qui ne relèvent pas de techniques d'examen psychologique et qui peuvent motiver l'élève à apprendre, l'intéresser à son apprentissage. Dialoguer avec l'apprenant, lui montrer l'importance et l'utilité de la matière, l'assurer de sa réussite, l'informer des moyens mis en œuvre par la P.M.A. pour l'aider à réussir sont autant de procédés simples et efficaces, susceptibles d'influencer positivement les caractéristiques affectives de départ de l'apprenant. Par la suite, les succès répétés, grâce à

la stratégie de la P.M.A., contribueront à maintenir l'attitude positive envers la matière et l'école.

♦ Qualité de l'enseignement

Réduite à ses éléments essentiels, la qualité de l'enseignement, troisième variable-clé du modèle de Bloom, concerne les indices, la participation de l'élève à l'activité d'apprentissage, le renforcement en cours de processus et les procédures de rétroactions et de correction.

Les indices

Les indices sont des indications ou directives fournies à l'élève pour lui permettre d'atteindre les objectifs poursuivis et de produire les comportements attendus. En général, on estime qu'à peu près 14 % de la variance du rendement scolaire est, à l'heure actuelle, expliquée par la qualité des indices (Bloom, 1976). Les indices se présentent habituellement sous la forme verbale. Cependant, dans un enseignement de qualité, les indices gagnent à être présentés sous des formes multiples et variées, car les élèves ne retirent pas tous un bénéfice égal d'un même indice :

> *" Si les indices sont uniquement de nature verbale, les élèves qui sont les plus compétents qui se sentent le plus à l'aise dans le domaine verbal apprendront sans doute plus facilement que les autres. "* (Bloom, 1976).

La participation

La simple présentation d'un ensemble d'indices à un élève qui reste passif n'est pas susceptible d'être très féconde pour l'apprentissage. 20 % de la variance du rendement des individus sont expliqués par leur participa-

tion aux processus d'apprentissage (Bloom, 1976). La participation est un élément si important de la qualité de l'enseignement que l'on estime souvent cette dernière à partir de la participation implicite ou explicite des élèves. Un enseignement de qualité doit donc solliciter constamment la participation de l'apprenant. Bloom propose toute une variété de stratégies susceptibles d'assurer la participation des élèves à l'activité d'apprentissage : s'occuper d'un élève à la fois, travailler par petits groupes où chacun doit accomplir une tâche observable par ses condisciples, collecter des productions orales ou écrites lors d'une résolution de problèmes... Par ailleurs, la participation à l'activité d'apprentissage, outre son rôle dans la variance du rendement scolaire, exerce une influence positive sur les caractéristiques affectives de l'élève, maintient son enthousiasme et son intérêt pour la matière et lui facilite l'apprentissage.

Le renforcement

La plupart des théories de l'apprentissage s'accordent sur le fait que l'apprentissage n'est efficace que s'il s'accompagne d'un renforcement. Cependant, si les renforcements sont nécessaires à la maîtrise des apprentissages, ils doivent être extrêmement variés, car un renforcement valable pour un élève ne l'est pas forcément pour un autre. Pour aider l'enseignant à varier ses renforcements, Benjamin S. Bloom propose de les relier à des besoins de nourriture, de chaleur, de repos, ou encore à des besoins secondaires ou appris. Ces derniers incluent l'acceptation et l'approbation par le professeur, les parents ou les pairs; ils comportent également des objets qui, d'une certaine manière, sont liés à l'approbation sociale tels des étoiles, ou de bons points. Les renforcements ne doivent pas nécessai-

rement venir de l'enseignant, ils peuvent être fournis par le groupe social dont l'élève est membre, par ses pairs ou d'autres adultes. L'élève peut être tout aussi bien sa propre source de renforcement. Et la tâche elle-même devient dans certaines conditions une source de feedback et de renforcement.

Procédures de rétroaction et de correction

Les procédures de rétroaction et de correction jouent un rôle capital dans le modèle d'apprentissage de Benjamin S. Bloom et sont souvent considérées comme les caractéristiques essentielles d'une stratégie de la P.M.A. Elles expliquent, dit Bloom, les différences majeures observées dans la distribution du rendement des élèves d'un groupe contrôle et ceux d'une classe de P.M.A. Elles expliquent également les différences enregistrées au niveau de la vitesse d'apprentissage et de l'implication dans le travail.

Dans un enseignement préceptoral, les procédures de rétroaction peuvent s'appliquer efficacement par le biais de l'observation directe. Dans un enseignement de groupe, la rétroaction doit être reliée aux tests formatifs. Ces tests, administrés à la fin de chaque tâche d'apprentissage, indiquent les comportements que l'élève a appris et ceux qu'il doit encore apprendre pour maîtriser la tâche (réussite de 80 à 85 % des items à un test à référence critérielle). Cette rétroaction reliée aux tests formatifs en enseignement de groupe est très efficace pour modifier le rendement scolaire, à condition qu'elle soit suivie de procédures de correction.

> *" Les procédures de correction consistent à suggérer à chaque élève les connaissances qu'il devrait revoir (pour maîtriser la tâche), à lui fournir des explications plus approfondies à l'aide de cassette, des cours programmés, à lui présenter des livres*

d'exercice. L'élève peut aussi être aidé par des condisciples, des professeurs-auxiliaires, ou des enseignants même. Dans ces procédures de correction, l'accent doit être mis surtout sur les indices alternatifs, le temps et la pratique supplémentaire." (Bloom, 1976).

Beaucoup de tenants de la pédagogie de la maîtrise des apprentissages de B. S. Bloom pensent que l'enseignement par les condisciples, les pairs, est la forme la plus efficace des procédures de correction. Il complète l'enseignement de groupe. Lorsque l'enseignement par les pairs est utilisé comme correctif, affirment-ils, les élèves tendent à développer un certain degré d'autonomie, de coopération et de responsabilité sociale avec ceux qui cheminent à leurs côtés vers un même but.

Opérationnalisation de la P.M.A.

Des chercheurs intéressés à l'implantation de la pédagogie de la maîtrise dans les classes ont défini une stratégie d'implantation du modèle de Bloom en décrivant une série d'étapes essentielles à sa réussite. Block et Anderson, par exemple, résument en trois grandes étapes la construction d'une stratégie d'enseignement pour la maîtrise des apprentissages.

◆ Première étape : définir la maîtrise

L'enseignant rédige un tableau de spécification, c'est-à-dire un tableau du contenu du programme disséqué. Il présente, en regard de chacune des unités du contenu, le niveau taxonomique à atteindre, soit l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse ou l'évaluation (Taxonomie de Bloom). Ce tableau de spécification permet à l'enseignant de pondérer les objectifs poursuivis, de viser le plus

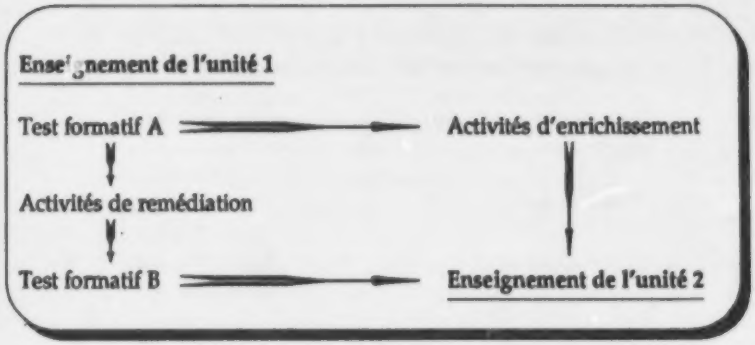
haut niveau de la taxonomie de Bloom, car atteindre la maîtrise c'est être capable d'analyser, de faire une synthèse, d'évaluer. Le tableau de spécification permet également à l'enseignant d'élaborer ses objectifs. Une fois les objectifs élaborés, le professeur prépare des tests d'évaluation sommative en ayant soin de vérifier si chacun des items retenus est approprié au contenu de référence et aux objectifs poursuivis. L'enseignant définit ensuite le critère de maîtrise ou les performances standard à atteindre.

- Deuxième étape : programmer la maîtrise

Au cours de cette étape, le programme disséqué est organisé en un certain nombre d'unités de cours construites avec un tableau de spécification pour chacune d'elles. Le professeur prépare ensuite l'enseignement de chaque unité. Ici, Block et Anderson attirent l'attention sur le fait que la P.M.A. n'impose aucun modèle d'enseignement ou technique d'apprentissage. C'est au professeur de choisir les procédés et les moyens pédagogiques appropriés à son enseignement. Lors de la préparation de son enseignement, le professeur doit construire des tests d'évaluation formative et préparer les correctifs ou activités de remédiation. En ce qui concerne la préparation des correctifs, Block et Anderson recommandent des manuels alternatifs, des recueils d'exercices, des fiches correctives, la reprise de l'enseignement, des moyens audiovisuels, des récompenses symboliques, des jeux didactiques, des exercices affectifs, des textes programmés ou l'enseignement par les pairs.

◆ **Troisième étape : enseigner pour la maîtrise**

D'après Block et Anderson, le schéma de l'enseignement pour la maîtrise d'une unité d'apprentissage est le suivant :



Intérêt de la P.M.A. Justification du choix

Les résultats cognitifs et affectifs obtenus grâce à la pédagogie de la maîtrise des apprentissages n'expliquent pas à eux seuls le choix de cette stratégie d'enseignement. L'enseignement programmé de Skinner, l'enseignement par prescription individuelle de Glaser, l'audiotutorat de Postlethwait permettent d'atteindre des résultats aussi satisfaisants tant sur le plan cognitif qu'affectif. Le choix du modèle de Benjamin S. Bloom se justifie fondamentalement par les raisons suivantes.

1. La P.M.A. offre beaucoup mais exige peu

Qu'on pense aux ressources matérielles et humaines nécessaires à l'application de l'enseignement programmé de Skinner ou de

l'enseignement modulaire (équipement technologique dispendieux, remise en question de l'administration scolaire, longue et coûteuse élaboration des programmes...) ! Et qu'on les compare aux ressources traditionnelles dont se contente la pédagogie de Bloom !

> *" Elle n'exige aucun bouleversement profond des modes de fonctionnement habituel de l'école, ne présuppose ni une rénovation significative des modèles d'enseignement, ni une transformation générale des structures scolaires. " (Allal, 1988).*

> *" La P.M.A. n'est rien d'autre qu'une forme de redécouverte du bon enseignement, qui n'exige ni la réforme des programmes, ni l'abandon de l'enseignement collectif, ni la modification du calendrier scolaire, ni des changements architecturaux aux classes ou aux écoles, ni la révision du ratio maître/élève. " (Bégin et Dussault, 1980).*

La pédagogie de la maîtrise des apprentissages s'adapte à la vie en classe sous sa forme usuelle dans des contextes socio-économiques divers (Bloom, 1976). Un tel modèle n'engage que le professeur et sa classe.

2. La P.M.A. est un métasystème

L'absence, probablement délibérée de la part de Benjamin S. Bloom, d'une théorisation rigide de ses recommandations au professeur permet à la P.M.A. d'utiliser les avantages des autres formules pédagogiques et fait d'elle un métasystème. En effet, comme le signalaient Block et Anderson dans leur travail d'application de la pédagogie pour la maîtrise des apprentissages, il revient au professeur lors de la préparation de son enseignement de choisir les moyens et méthodes pédagogiques appropriés. Tantôt ce sera le cours magistral pour l'exposé d'une notion

nouvelle, tantôt ce sera l'audiotutorat du docteur Postlethwait pour combler les lacunes dans le cadre des activités de remédiation. Cette possibilité d'utiliser diverses formules pédagogiques fait de la P.M.A. un modèle d'enseignement extrêmement riche et efficace, contrairement aux autres modèles à formule pédagogique unique qui, trop utilisés, finissent par devenir monotones et lassants. J. Cardinet va même jusqu'à dire que :

> *" la P.M.A. est probablement la stratégie générale de l'enseignement futur que d'autres théories viendront certes enrichir pour la compléter et non pour la détruire. " (Cardinet, 1988).*

3. La P.M.A. se soucie d'intégrer l'élève au groupe, de développer en lui le sentiment d'appartenance à une communauté

Par souci d'individualisation, les modèles pédagogiques de Skinner, Glaser, Postlethwait ou Keller vont jusqu'à proposer un enseignement personnalisé et détacher l'élève du groupe-classe. Pratiquement pas de relations d'élève à élèves, d'élèves à professeur, l'enseignement se faisant le plus souvent par le truchement d'une machine à enseigner (appareil audiovisuel ou programme autosuffisant). De tels modèles finissent donc par former des élèves fermés sur eux-mêmes, préoccupés uniquement de leur réussite individuelle. La P.M.A. de Bloom, modèle d'individualisation de l'enseignement basé sur le groupe, échappe à ce dessèchement, à cette absence de relations humaines. De plus, utilisant l'enseignement par les pairs pour amener la majorité de la classe à maîtriser les apprentissages, elle constitue un véritable apprentissage à la vie en communauté, à l'entraide, à la solidarité.

4. La P.M.A. ne vise pas seulement une égalisation des chances d'apprendre, elle vise aussi une égalisation des résultats

Profondément convaincu qu'il n'y a pas de bons et de mauvais étudiants, Benjamin S. Bloom n'est point soucieux de former une élite. A quoi bon, d'ailleurs ! La société s'en occupe si bien ! Il n'a donc pas élaboré, à l'instar de Skinner, Keller ou Postlethwait, une stratégie d'enseignement où les prétendus lents apprennent à leur rythme et arrivent à maîtriser leurs apprentissages un mois, deux mois, trois mois, cinq ans après les dits doués, sinon jamais. Il n'a pas élaboré une stratégie d'enseignement dans laquelle les objectifs d'apprentissage peuvent être réduits à l'intention des apprenants jugés plus lents. Il a élaboré une stratégie d'enseignement qui, grâce à des procédures de rétroaction et de correction systématiques, vise à permettre à la très grande majorité d'élèves d'atteindre la maîtrise des apprentissages dans un laps de temps relativement égal.

Sabine Sanon, M. Éd.
Haïti

PARTIE V

Le GIRED

Création et développement du Groupe d'intervention et de recherche en éducation en Haïti

Origine et objectifs du GIRED

L'idée de former une association réunissant les diplômés en sciences de l'éducation a pris naissance à Montréal en juillet 1993. À cette époque, tout le groupe des étudiants haïtiens boursiers de l'ACDI se retrouvaient pour la deuxième fois à Montréal en vue de terminer leur programme de Maîtrise en éducation.

Par un bel après-midi, au hasard d'une rencontre d'un bon nombre d'entre nous autour d'une table aux Résidences des étudiants de l'Université de Montréal, nous nous sommes mis à parler des problèmes de l'éducation en Haïti. Les échanges devenaient de plus en plus intéressants et chacun cherchait à faire valoir son point de vue sur des questions éducatives pour le moins épineuses. Nous citons en exemple : la formation des enseignants, l'enseignement secondaire, l'évaluation pédagogique, la recherche dans le domaine de l'éducation en Haïti, les programmes d'études, le baccalauréat haïtien, etc.

De là, nous avons posé le problème de la rentabilisation de notre formation. Une action concertée autour de certains grands axes à identifier émanant d'une organisation qui regrouperait tous les diplômés, pour alimenter la réflexion sur les problèmes éducatifs haïtiens, nous a paru le meilleur moyen d'apporter notre contribution à la réalisation de cette oeuvre gigantesque qu'est la rénovation permanente du système éducatif haïtien. Avant de nous séparer, un comité ad hoc de cinq membres a été formé avec la mission de :

1. faire des propositions pour la mise en oeuvre de l'organisation;

2. formuler des objectifs à atteindre par l'organisation;

3. définir le contexte éducatif haïtien;

4. identifier certains éléments de justification du projet.

Le comité créé s'est immédiatement mis au travail. C'est ainsi que des réunions ont eu lieu d'abord à Montréal et ensuite à Port-au-Prince, au retour du groupe en Haïti. Deux importants documents ont été préparés par ce comité. Il s'agit de l'avant-projet et du projet de statut de l'association.

◆ **Avant-projet**

Le texte d'avant-projet décrit le contexte éducatif haïtien et précise quelques éléments de justification du projet. Les objectifs à atteindre y sont également définis :

a) contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti;

b) alimenter la réflexion sur la réalité éducative haïtienne;

c) effectuer et publier des recherches sur l'éducation en Haïti;

d) élaborer des matériels didactiques adaptés à l'école haïtienne;

e) assurer la formation permanente des membres de l'association et contribuer à la formation continue des enseignants;

f) gérer et diffuser l'information sur les innovation éducatives.

Après avoir ensuite identifié trois pôles d'intervention, élaboration, formation et évaluation, des propositions sur le profil d'une revue sont

formulées. Le document se termine par une estimation du coût d'implantation du projet.

◆ **Projet de statut de l'association**

Les statuts de l'association comportent sept chapitres et prévoient trois catégories de membres : les membres fondateurs, qui sont tous les diplômés en Maîtrise en éducation signataires des statuts, les membres adhérents et les membres d'honneur. Les deux premières catégories forment le corps des membres actifs du groupe (Réf. : Statut du GIRED, chapitre III, article 5).

Le projet a été voté article par article, puis ratifié dans sa globalité. Tous les membres présents y ont apposé leur signature au cours d'une réunion extraordinaire tenue le dimanche 10 octobre 1993. Le Groupe d'intervention et de recherche en éducation (GIRED) s'est concrétisé à ce moment. Il fallait maintenant élire le conseil d'administration appelé, d'après les statuts, à gérer les destinées du GIRED pour les trois prochaines années.

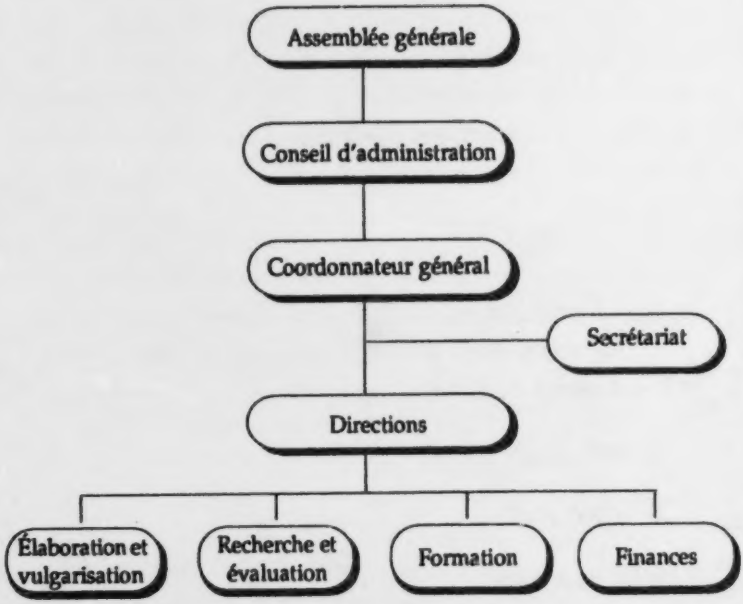
Des difficultés de tous ordres ont ralenti la poursuite des travaux et ont occasionné le report de nombre de séances. Ce n'est que le 25 mars 1994, que l'assemblée générale du GIRED a pu élire son premier Conseil d'administration qui comprend sept membres :

- le coordonnateur général;
- le secrétaire principal;
- le secrétaire adjoint;

ces trois premiers membres forment le bureau de la coordination;

- le directeur de l'élaboration et de la vulgarisation;
- le directeur de la recherche et de l'évaluation;
- le directeur de la formation;
- le directeur des finances.

◆ **Organigramme du GIRED**



Situation actuelle du GIRED

Le Conseil d'administration du GIRED a travaillé, depuis son entrée en fonction en mars dernier, sur des dossiers de structuration du groupe. Il a jusqu'à présent :

- préparé le plan d'activités du GIRED pour la période allant d'avril à septembre 1994.

  Ce plan vise à :

  - faire participer tous les membres du groupe au processus d'élaboration des politiques du GIRED en matière de création de matériels didactiques, de formation, d'évaluation et de gestion financière;

  - rédiger le manuel de gestion du groupe;

- élaboré le Chapitre : Mission, attribution et structure du GIRED;

- mis en marche le processus de légalisation du GIRED;

- élaboré les règlements internes du groupe;

- participé, sur l'invitation du ministre de l'Éducation nationale, au séminaire sur la stratégie d'élaboration du plan national d'éducation.

Actuellement, le Conseil d'administration entreprend des démarches auprès de certaines instances et autres partenaires de l'éducation en vue de l'obtention d'intrants nécessaires au fonctionnement du GIRED. Il

travaille à la réalisation du plan d'activités planifié dont l'exécution est déjà en cours.

À partir de juillet 1994, le conseil entreprendra la préparation du plan annuel d'activités (1994-1995). Conformément à la mission et aux objectifs du GIRED, les grandes lignes de ce plan incluront en priorité des activités de :

a) Formation

Il s'agit de mettre en place un plan de formation continue en pédagogie à l'intention des enseignants du primaire et du secondaire. Ce plan, qui sera réalisé sous forme de stages, de séminaires et de journées pédagogiques, entrera en application dès septembre 1994.

b) Évaluation

Il s'agit d'engager le groupe dans un processus d'élaboration d'une banque pluridisciplinaire de tests pour l'école haïtienne.

c) Recherche

Dix thèmes de recherches seront identifiés et le GIRED devra les entreprendre pendant l'année scolaire 1994-1995. Ces études prépareront des articles pour la revue du GIRED qui doit commencer à paraître en fin d'année scolaire.

Perspective d'avenir du GIRED

Le Groupe d'intervention et de recherche en éducation (GIRED) veut jouer le rôle d'éclaireur, de conseiller et d'évaluateur de la validité des grandes options éducatives auprès du ministère de l'Éducation nationale d'Haïti et de toutes autres instances et organisations nationales et internationales intéressées aux questions éducatives haïtiennes. De ce fait, il entend mobiliser toutes ses ressources et créer toutes les conditions nécessaires pour engager une réflexion permanente sur l'éducation en Haïti.

Une place importante sera accordée à la recherche pédagogique, en vue d'optimiser la rationalité des futures décisions à prendre pour le pays en matière de curriculum, de formation et de pédagogie.

Compte tenu du problème de la formation des enseignants, qui constitue un sérieux handicap à tout projet d'innovation du système éducatif haïtien, le groupe mettra un accent particulier sur les activités de formation des différents agents éducatifs. Un plan de formation sera ainsi élaboré et des démarches seront entreprises auprès du ministère de l'Éducation nationale pour l'homologation de ce plan et la certification des enseignants qui auront suivi les programmes de formation du GIRED.

Enfin, le GIRED s'engagera, à moyen et long terme, à préparer des manuels scolaires adaptés aux programmes d'études en vigueur et aux réalités haïtiennes.

En ces temps de crise du système éducatif haïtien, l'initiative de former une association d'éducateurs s'adonnant particulièrement à la recherche

pédagogique et à la formation d'enseignants de tous niveaux est louable à plus d'un titre. Les données de recherches entreprises par le GIRED devront être disponibles aux décideurs du pays en matière d'éducation pour la légitimation et la rationalisation de leurs prises de décision. Toutes les activités à entreprendre par le GIRED rentreront dans le cadre d'actions visant à promouvoir les grands courants scientifiques de l'éducation et à stopper la régression de l'éducation en Haïti.

Walter Gédéus
Coordonnateur général
Groupe d'intervention et de recherche, GIRED
44A Rue Romain
P.O. Box 19108
Port-au-Prince
Haïti

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, Linda (1988). " Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive ", dans HUBERMAN, Michael. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*. Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, pp. 86 à 126.

BÉGIN, Yves (1979), " L'individualisation de l'enseignement ", *Vie Pédagogique*.

BÉGIN, Yves, DUSSAULT, Gilles (1980). " La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement ", *Vie Pédagogique*, décembre.

BIRZÉA, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris, P.U.F.

BLOCK, J. H., ANDERSON, L. W. (1975). *Mastery Learning in Classroom Instruction*. New York, Macmillan.

Mastery Learning. New York, Academic Press, 1977

BLOOM, Benjamin S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Trad. par Marcel LAVALLÉE). Montréal, Éducation nouvelle,

Human Characteristics and School Learning (1976). New York, McGraw Hill Book Co.

Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire (1979). Paris, F. Nathan.

BONBOIR, Anna (1972). *La méthode des tests en pédagogie*. Paris, P.U.F.

CARDINET, Jean (1988). " La maîtrise, communication réussie ", dans HUBERMAN, Michael, *Assurer la réussite des apprentissages*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, pp. 155 à 197.

CARRENARD, Évelyne D. (1982), Objectifs de l'enseignement de la littérature : enseignement de la littérature, enseignement de la langue, dans *Conjonction*. Colloque sur la littérature. Port-au-Prince.

CARROLL, John. *A.* (1963). " Model of School Learning ", *Teachers College Record*, vol. 64, pp. 723-733,

De LANGE, J. J. (1989). *Études en enseignement des mathématiques : enseignement de la géométrie*. UNESCO.

De VECHI, Gérard, GEORDAN, André (1988). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?* Édition Z.

DOISE, Willen (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris, P.U.F.

GLASER, R. (1977). *Adaptive Education : Individual Diversity and Learning*. New York, Holt Rinehart and Winston.

HUBERMAN, Michael (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

JOYCE, B., Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs.

KELLER, F. G., SHERMAN, J. G. (Eds) (1974). *The Keller Plan Handbook*. Menlo Park, W. A. Benjamin.

LEGENDRE, Rénald (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Larousse.

MEAD, George-Herbert (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, P.U.F.

NANTES, Michel (1986). " La pratique du problème ouvert dans les classes : essai méthodologique ", dans BOUVIER, A., *Didactique des mathématiques, le dire et le faire*. Paris, F. Nathan, pp. 340 à 352.

NIQUET, Gilberte (1983). *Écrire avec logique et clarté*. Paris, Hétier.

PLANCHON, Henri (1989). *Réapprendre les mathématiques en pratique de réapprentissage*. Paris, Les Éditions E.S.F.

RICHAUDEAU, François, RÉMOND, Georges (1980). *Je deviens un vrai lecteur*. Montréal, France-Amérique.

POSTLETHWAIT, S. N., NOVACK, J., MURRAY, H. T. (1972). *The Audio-tutorial Approach to Learning*. Minneapolis, Burgess Pub. Co.

TABA, Hilda (1962). *Curriculum Development : Theory and Practice*. New York, Hartcourt Brace and World Inc.

ANNEXE 1

Éléments pour une restructuration de l'École normale supérieure

Document de travail

Préparé par la Direction de l'École normale supérieure en février 1987

Ce document a été préparé à l'occasion de la venue d'une mission de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal

Il est destiné à servir de point de départ aux différents échanges qui auront lieu entre l'ÉNS et cette mission.

Plan

I. **Préambule**

II. **Mission de l'ÉNS (but et politique)**

III. **Organisation et structures actuelles**

A. Organisation administrative

1. Organigramme

2. Organisation des études (cursus)

B. Organisation pédagogique

1. Le curriculum actuel

2. Perspective de réforme

IV. **Perspectives**

Préambule

A. Les activités de formation à l'ÉNS

B. Rationalisation de la gestion administrative

V. **Conclusion**

I. Préambule

L'éducation haïtienne de la fin de cette décennie et même de ce siècle sera modelée par un certain nombre de forces politiques, économiques et sociales qu'il est méthodologiquement important de repérer, même de manière superficielle.

La majorité des indicateurs économiques couramment utilisés situent Haïti parmi les pays économiquement défavorisés : un P.N.B. de 320 $ U.S. par habitant, des ressources naturelles commerciales rares, un taux d'analphabétisme tournant autour de 80 %, sont quelques éléments de ce tableau. Il faudrait le compléter en y ajoutant des indices démographiques tels que le taux de croissance de la population qui est de 1,8 %, le pourcentage des moins de 20 ans qui tourne autour de 45 %, l'espérance de vie à la naissance qui est de 50 ans et un fort taux de migration vers les villes et plus particulièrement vers Port-au-Prince.

Du point de vue politique, la situation haïtienne se caractérise depuis le 7 février par une forte aspiration à l'émergence d'un régime démocratique et par une volonté d'intervenir dans la gestion des affaires publiques. Cependant, le mode d'exercice du pouvoir politique exclut encore des processus de décision à portée nationale, plus de 80 % de la population. Dans le domaine public - tant dans les discours des responsables que dans les dispositions du budget national - l'éducation semble prendre beaucoup plus d'importance. Il paraît de plus en plus une volonté politique d'utiliser l'éducation pour la valorisation de nos ressources humaines.

Ce domaine de l'éducation peut être lui aussi balisé à l'aide de quelques données.

- Une population d'âge scolaire (6 - 12 ans) de plus de 900 000 enfants.
- Un taux brut de scolarisation de 83 %, un taux net de 57 %.
- Une croissance moyenne des effectifs scolaires de 2,9 % par an durant les 15 prochaines années.
- Une privatisation de l'enseignement qui touche 65 % des effectifs du primaire et 85 % de ceux du secondaire. Secteur secondaire qui en 1984 comptait environ 117 000 élèves.
- 20 % des élèves qui entrent au secondaire vont jusqu'à Bac II, qui est exigé pour l'admission dans toutes les facultés de l'Université d'État d'Haïti.

L'Université d'État d'Haïti comprend onze Facultés et Écoles qui, jusqu'à récemment, fonctionnaient de manière quasi-autonome. Plusieurs projets de restructuration de l'UÉH ont été étudiés (le plus ambitieux étant le projet mené en collaboration avec l'UNICA et l'OÉA, projet qui a mené à la production d'un plan maître pour l'UÉH). En plus du manque de centralisation de ses activités, l'UÉH est encore caractérisée par la pauvreté de ses ressources financières et l'utilisation non rationnelle de son personnel. Duplication de cours d'une faculté à l'autre ou parfois dans la même faculté, manque de coordination des enseignements, caractère très académique de la promotion donnée le plus souvent suivant un modèle " Bancaire ".

L'École normale supérieure, l'une des unités de cette UÉH, fonctionne donc, elle aussi, sur ce modèle. Il faut cependant signaler que, dans la mouvance des événements du 7 février 1986, le vent de rénovation a

traversé l'UÉH dans son ensemble, et l'ÉNS en particulier.

Énumérons cependant quelques-uns des problèmes spécifiques à l'ÉNS (un état détaillé de la situation peut être trouvé dans les actes du colloque sur la restructuration de l'ÉNS - octobre 1986).

1. L'ÉNS, en raison des priorités générales définies tant en dehors de l'éducation que dans l'éducation même, fonctionne en parent pauvre de l'Université.

2. La structure et les programmes ne sont pas adaptés à la mission et aux objectifs de l'École.

3. L'ÉNS est restée à l'écart des courants novateurs de l'éducation tant en Haïti qu'à l'extérieur.

4. Les exigences des pouvoirs publics en matière d'éducation ne valorisent pas les études faites à l'ÉNS (seulement plus ou moins 11,4 % du corps enseignant du secondaire est passé par l'ÉNS).

II. Mission

L'École normale supérieure se veut, dans le domaine de l'éducation, une institution capable de fournir en matière de formation et de recherche des réponses adaptées à l'environnement économique et social. En tant que tel, l'ÉNS a pour vocation :

a) de former des professionnels de l'éducation, c'est-à-dire des individus capables d'intervenir efficacement dans leur secteur d'activités;

b) d'appuyer l'action d'institutions publiques ou privées du secteur éducation, notamment par le biais de travaux de recherche permettant d'éclairer les décisions que ces institutions seront amenées à prendre;

c) de répondre très largement aux sollicitations du grand public en contribuant à l'éducation générale des membres de la communauté.

À ce titre, l'ÉNS, par le biais d'un service d'extension de l'enseignement, s'ouvrira aux principales préoccupations de la population, (une attention particulière sera portée au problème concernant les cadres nécessaires à l'alphabétisation et au problème de la préparation à l'entrée à l'université).

En tant qu'institution d'enseignement supérieur de l'UÉH, l'ÉNS maintiendra dans ses domaines d'intervention des standards de qualité scientifique que l'on est en droit d'attendre d'un institut d'enseignement supérieur. Ces standards seront cependant pratiqués avec toutes les exigences concernant l'équité et l'égalité des chances offertes à tous ceux qui y sont admis.

Institution d'enseignement supérieur, l'ÉNS pratiquera une politique de valorisation de ses ressources humaines, en offrant à chaque membre de son personnel la possibilité de mettre au service de l'institution toutes ses compétences, et en favorisant le développement scientifique et intellectuel de ce personnel par le biais de séminaires, de participation à des manifestations scientifiques en Haïti et à l'étranger, et par la possibilité de se recycler périodiquement.

En plus des moyens financiers mis à sa disposition par le Rectorat de l'UÉH, l'ÉNS assumera le développement et la réalisation de sa mission

en association avec des institutions nationales et internationales de financement. Des ressources seront dégagées en particulier dans le cadre des activités d'appui à d'autres institutions. Le développement de l'extension de l'enseignement se fera sur la base d'une participation financière (même partielle) des personnes bénéficiant de cette activité.

III. Organisation et structures actuelles

A- Organisation administrative

1. Organigramme

L'ÉNS dépend administrativement et institutionnellement du Rectorat de l'UÉH.

Le Conseil de Direction est élu par l'Assemblée mixte des professeurs et des étudiants. Le Rectorat ratifie ce vote. Le Conseil de Direction comprend un doyen (directeur) assisté de deux directeurs, un directeur pédagogique et un directeur administratif.

La Direction administrative ne compte pour l'instant qu'un directeur et un secrétariat composé du Secrétaire général et de trois secrétaires.

La bibliothèque, qui est rattachée à la direction administrative, est gérée par une bibliothécaire - quatre étudiants assurent par rotation la surveillance de la bibliothèque. Les laboratoires de physique et de sciences naturelles sont nettement sous-équipés. Il n'existe pas de service du matériel didactique, ni de laboratoire de langues et de psychologie.

La Direction pédagogique ne comporte qu'un seul membre en la personne du directeur pédagogique. Le directeur pédagogique supervise et coordonne les activités pédagogiques des départements.

Ces départements, au nombre de sept, ont à leur tête un Responsable de département nommé par le Conseil de Direction. Les sept départements sont les suivants : Philosophie, Sciences sociales, Langues vivantes, Lettres, Mathématiques, Physique, Sciences naturelles, Biologie.

Il n'existe par de véritable corps enseignant à l'ÉNS. Les professeurs se contentent de dispenser leurs cours, ne se rencontrent jamais, participent peu à la vie de l'École et n'ont, jusqu'à présent, pas créé de structures associatives.

2. *Cursus (organisation des études)*

L'admission est réalisée à l'ÉNS par voie de concours. Le postulant, à l'entrée, opte pour un département précis et subit une série d'épreuves dans les disciplines de base de ce département.

La durée des études est de trois années. La première année est considérée comme une année préparatoire. L'étudiant, dès cette préparatoire, reçoit une formation dans un département de son choix. Depuis la rentrée 1986, il a été mis en place un système de cours à option, que l'étudiant choisit dans un département autre que celui où il est inscrit.

La promotion d'une année à l'autre se fait sur une base des résultats obtenus pour l'ensemble des matières, avec la moyenne globale de 50 sur 100.

D'après les textes de loi, l'étudiant, au bout de ces trois années, reçoit un diplôme de l'ÉNS après soutenance d'un mémoire. La pratique a montré combien cette mesure était inopérante, puisque sur la dernière décennie il y a eu seulement dix étudiants à présenter un mémoire de sortie.

De plus, l'étudiant pendant ces trois années ne reçoit aucune formation l'habilitant à préparer un mémoire. Et la masse d'information, la pratique accumulée étant nettement insuffisantes, elles ne permettent pas à l'étudiant d'entamer un travail de recherche pour un mémoire.

Les équivalences sont traitées au cas par cas, puisqu'aucun texte ne régit la matière et aucune uniformisation (système de crédits) n'a existé au sein de l'Université d'État d'Haïti.

B. Organisation pédagogique

1. Le curriculum actuel

La formation à l'ÉNS, très peu tournée vers le savoir-faire, est presque essentiellement disciplinaire et académique. L'histoire, la philosophie, la littérature, les mathématiques, la physique, la chimie, les langues, les sciences naturelles y sont enseignées avec quelques rares cours de pédagogie ou de didactique des différentes disciplines. L'ÉNS fonctionne donc de manière tout à fait désarticulée. Elle est à la fois un centre dispensant des enseignements correspondant à des champs disciplinaires et un centre de formation de futurs enseignants du secondaire.

Ces enseignements, quant à leur contenu, sont très peu orientés vers les réalités locales. Peu ou pas de recherches sont menées sur le milieu

scolaire, sur l'environnement social ou culturel ou sur les manuels scolaires, pour ne citer que ces quelques pistes d'investigation.

Ce modèle de formation, bien qu'en inadéquation avec la mission réelle d'une ÉNS, avait pu fonctionner " à une certaine échelle " à un moment de l'histoire de l'ÉNS (1947 à 1961). L'ÉNS a, en effet, formé de brillants chercheurs et professeurs qui ont fait leurs preuves tant en Haïti qu'à l'étranger.

Ce modèle de formation s'est donc non seulement reproduit avec une dégradation de la qualité, mais a affiché une inadéquation de plus en plus grande avec la clientèle universitaire et scolaire. Il s'agit aujourd'hui de questionner en profondeur ce modèle d'enseignement.

2. *Perspective de réforme*

Sans une réforme de l'Université dans son ensemble, l'ÉNS est condamnée à ce fonctionnement désarticulé que nous évoquions plus haut. Dans une perspective de réforme de l'Université, la projection la plus rationnelle consisterait à faire de l'ÉNS, soit un centre de formation de formateurs, soit une Faculté des sciences de l'éducation, soit un Département de pédagogie structuré dans une Faculté des Sciences humaines. Car, tant qu'aucune alternative sérieuse n'aura pas été nettement pesée pour les disciplines littéraires comme pour les disciplines scientifiques, les programmes seront toujours quelque part le reflet de cette désarticulation. D'où la nécessité et l'urgence de créer une Faculté des lettres et des sciences humaines qui engloberait ces disciplines littéraires, et d'harmoniser les programmes de la division scientifique avec ceux de la Faculté des sciences déjà existante.

Malgré quelques tentatives réalisées au sein de certains départements, la formation reste essentiellement caractérisée par les éléments suivants :

- absence d'un enseignement de la didactique des disciplines inscrites au curriculum;
- méconnaissance des types d'apprentissage nouveaux expérimentés avec succès dans les pays proches du nôtre;
- absence de supports pédagogiques (matériels didactiques, audiovisuels, cartes, laboratoires de physique, chimie, sciences naturelles, langues);
- méconnaissance des dimensions légales administratives du secteur éducatif haïtien;
- absence de revue ou de bulletin qui pourrait à la fois stimuler la recherche et la réflexion dans le domaine éducatif, et favoriser la vulgarisation de ces dernières.

IV. Perspectives

Dans la partie précédente, nous avons fait ressortir un certain nombre d'indications qui ont permis de mesurer le faible impact, la quasi-inefficacité et la non-rentabilité de l'ÉNS dans un système désuet, rétrograde et totalement désarticulé par rapport à la réalité nationale contemporaine.

Dans la deuxième partie de ce document de réflexion, nous soumettrons un certain nombre de propositions qui visent à la fois une restructuration et un élargissement du cadre d'activités traditionnelles de l'ÉNS, tout en

tenant compte des dispositions statutaires de l'institution, d'adhésion de l'autorité supérieure et aussi des urgences d'une politique globale en matière d'éducation en Haïti.

A. Réussir la transition. Les activités de formation à l'ÉNS

Comme beaucoup d'institutions au pays, l'ÉNS s'inscrit d'emblée dans la foulée de celles condamnées à " réussir la transition ". Il s'avère donc important de poser concrètement les bases et les orientations d'une ÉNS réformée, qui tiennent compte des paramètres inscrits dans la problématique de la rénovation du système éducatif haïtien. L'importance de l'ÉNS, comme lieu privilégié et stratégique de formation pédagogique et de réflexion sur l'éducation et ses problèmes en Haïti, lui confère une place de choix, aux côtés d'autres institutions comme l'IPN, dans toutes les démarches de réflexion (États généraux de l'éducation) et dans tout projet de réforme de l'enseignement en Haïti.

Cependant, dans le cadre d'une transition réussie, l'ÉNS devra pouvoir :

- rééquilibrer les curricula pour qu'ils rencontrent les objectifs d'un centre de formation, en accordant une place de plus en plus grande aux savoir-faire;
- élargir les curricula pour qu'ils tendent vers d'autres pôles d'action (formation de professeurs pour les Écoles normales primaires, des professeurs en service, d'administrateurs et inspecteurs d'écoles, de psychologues scolaires, de conseillers pédagogiques, etc.);
- réorienter les contenus vers les réalités locales, régionales ou culturellement proches;

- repenser le nombre d'années d'études et le mode de validation des connaissances (progression continue dans l'apprentissage, nombre de crédits);
- bâtir les programmes en fonction d'une progression et d'objectifs bien définis;
- bâtir un nouveau département dénommé " de pédaggie ";
- repenser le cadre administratif de l'ÉNS en fonctiond'une clientèle plus diversifiée.

Dans le cac e de cette réflexion sur l'ÉNS réformée, nous nous attarderons sur trois points précis : les clientèles cibles, le épartement de pédagogie, le cadre administratif répondant aux nouveles réalités.

Les clientèles cibles

Formation initiale

Au cours des prochaines années, la formation initiale : l'École normale supérieure devra être repensée si elle veut être plus aaptée aux conditions et aux demandes du milieu éducatif. Les modifications devront aller vers une plus grande souplesse du système de formion, un meilleur enracinement dans le réel éducatif et une dynamision des structures internes de l'ÉNS, dynamisation visant à la productio de savoir dans le domaine de l'éducation. Ces changements, cependantdevront être amenés progressivement et il nous faut dans notre démache distinguer les mesures qu'il faudra implanter à court terme et ciles qui ne seront possibles qu'à moyen terme.

- Dès la rentrée 87, il faudra envisager des dispositions concernant l'année préparatoire. L'ensemble des enseignements de la première année à l'ÉNS (appelée Année préparatoire) devra être remanié de manière à avoir :

1. Une mise à niveau des étudiants, mise à niveau concernant à la fois les méthodes de travail et les connaissances. Ceci est rendu nécessaire, comme montré précédemment, par l'écart croissant entre le niveau des élèves à la sortie du secondaire et les pré-requis nécessaires à l'université.

2. Une prise de contact anticipé avec le milieu scolaire sous forme de visites d'observation des classes. Ceci est destiné à susciter, dès le départ, une vision critique sur la réalité scolaire et une prise de distance par rapport à la formation subie par l'élève maître.

3. Une plus grande souplesse dans le curriculum, souplesse se caractérisant à la fois par un plus grand nombre de cours optionnels pouvant être pris hors du département de spécialisation et par un allégement du nombre d'heures de cours à suivre, ceci afin de rendre l'élève plus disponible pour les travaux personnels.

En ce qui concerne les deux autres années après la préparatoire :

1. Le principe de souplesse énoncé ci-dessus leur sera étendu.

2. On veillera à une meilleure intégration des stages (sous supervision et en responsabilité) dans le programme. Les moments de ces stages seront même explicitement prévus dans le calendrier.

3. Un effort particulier sera fait afin d'offrir des cours, qui n'avaient pu l'être faute de budget, dans les domaines de la didactique et de la pédagogie.

4. Des propositions concernant la procédure de délivrance du diplôme de l'ÉNS feront l'objet d'un document qui sera soumis à l'approbation des différentes instances concernées de l'École et du Rectorat.

L'ensemble des mesures préconisées ci-dessus peuvent améliorer la formation, si l'on s'en tient au rendement quantitatif actuel de l'École. La résolution des problèmes de l'éducation, dans les quinze prochaines années, demandera des mesures d'une plus grande portée, mesures visant notamment à attirer beaucoup plus d'étudiants appartenant à des catégories très larges de praticiens réels ou potentiels de l'éducation.

C'est ainsi qu'il nous semble que la première mesure devrait viser à l'abolition de la notion d'année d'études, au profit d'une organisation souple en unités capitalisables, ces unités étant des cours ou des modules de cours. Ceci permettra d'accueillir dans une même structure, et quasiment au même coût, des praticiens en service et des étudiants désireux de travailler dans l'éducation.

Formation des professeurs en service

Au début de la décennie 80, sur un total de 807 professeurs du secondaire, on dénombrait seulement 11 % de diplômés de l'ÉNS, contre 20 % ayant un grade universitaire, tandis que 41 % n'avaient que le Bac II (Philo). Cette carence de maîtres formés, mise à côté d'autres facteurs socio-économico-politiques tout aussi flagrants, a largement contribué à la détérioration du système éducatif haïtien. Tenant compte des données

présentées ci-haut, l'ÉNS doit travailler à l'amélioration du niveau de compétence de cette importante clientèle, en mettant en place des structures d'accueil souples, des programmes d'études appropriés, adaptés, conduisant à l'obtention d'un grade universitaire type Brevet d'Aptitude Pédagogique (BAP). La Confédération nationale des enseignants d'Haïti (CNEH), née dans la mouvance du 7 février 1986, serait fortement intéressée à la mise sur pied de telles structures permettant à ses adhérents de mieux accomplir leur travail professionnel. Le ministère de l'Éducation nationale (MÉN) devra lui aussi encourager et contribuer à concrétiser un tel projet, en établissant une politique salariale pour le secteur secondaire à l'instar de celle proposée et signée avec le CNEH le 24 janvier dernier pour les instituteurs du primaire public.

Formation d'autres agents de l'éducation

La mission de l'ÉNS doit s'étendre à tout le personnel d'encadrement scolaire (directeurs et inspecteurs d'écoles, psychologues scolaires, conseillers pédagogiques, etc.). Pour l'instant, l'ÉNS réformée ne pourra se concentrer que sur la formation d'administrateurs et d'inspecteurs scolaires. La formation de ces derniers pouvant être modulée selon une demande du MÉN, en collaboration avec d'autres institutions de l'Université.

Formation de professeurs pour les écoles normales primaires

Il existe un réseau d'écoles normales primaires destinées à la formation d'instituteurs, Dans ces institutions, il n'existe pas encore de cadres dévolus spécifiquement à la formation de ces formateurs. L'ÉNS devra, avec l'IPN, se pencher sur cette clientèle.

Les différentes formations, à part la formation initiale, pourraient se faire dans le cadre de spécialisation pour des personnes ayant déjà un diplôme d'enseignement supérieur.

B. Rationalisation de la gestion administrative

Le démarrage et l'extension de telles activités demandent une rationalisation de fonctionnement au niveau de l'administration. La gestion efficace de ces activités passe en effet par le renforcement et la création de certaines structures.

Structures à créer

- Un service des stages qui aura pour tâches la planification, la coordination et la supervision des stages dans les classes d'application.
- Un service du matériel didactique qui serait chargé de gérer tout le matériel de support mis à la disposition des professeurs et étudiants.
- Un service de la formation continue qui contrôlerait toutes les activités de formation, autres que celles liées à la formation initiale.
- Un service de l'extension qui se chargerait de gérer l'ensemble des activités de service à la communauté.
- Un DÉPARTEMENT DE PÉDAGOGIE qui aura pour principales fonctions :
  - de coordonner les enseignements de pédagogie et de didactique destinés aux étudiants des différents départements de l'ÉNS;

- de promouvoir le domaine de l'enseignement-apprentissage, de nouveaux schémas de formation capables d'améliorer l'efficacité de l'ÉNS, tant du point de vue interne que du point de vue externe;

- de mettre en place et de coordonner des noyaux de recherche appliquée.

Ce département devrait donc permettre d'apporter, dans la formation professionnelle des élèves maîtres de l'ÉNS, les noyaux de connaissances en psychopédagogie qui étaient jusqu'alors négligés ou dispensés de manière éparse.

De ce point de vue, le département de pédagogie est appelé à avoir un rôle de département de service aux autres départements. Il assurera de facto le rôle de régulateur des activités de formation à l'ÉNS.

Pour que ce département accomplisse ces tâches, il convient de lui donner les moyens de le faire, tant du point de vue des ressources matérielles que des ressources humaines. Le volet ressources matérielles sera examiné à l'occasion de l'élaboration du nouveau budget (87-88). En ce qui concerne le volet ressources humaines, le principal travail du département consistera à repérer les compétences existant à l'ÉNS, et à les regrouper, puis à localiser les ressources externes avec lesquelles il pourra remplir ses fonctions. Ces ressources seront aussi bien des ressources locales que des ressources se trouvant à l'étranger.

Structures à renforcer

- La direction administrative devra sans tarder étoffer ses services, sous peine de voir très vite l'ÉNS dans l'incapacité de répondre aux

différentes sollicitations de secteurs d'activités et de perpétuer ainsi la gestion des urgences au cas par cas. L'efficacité de la direction administrative passe par une meilleure organisation du secrétariat général.

- La direction pédagogique devra s'adjoindre un comité de réflexion sur les programmes. Le responsable du département de pédagogie ferait obligatoirement partie de ce comité du curriculum.

- La bibliothèque, faute de personnel qualifié et de moyens financiers, n'est pas en mesure d'offrir un service adéquat aux étudiants et aux professeurs de l'ÉNS. Il faudrait le renforcer par un personnel qualifié, et surtout, améliorer l'approvisionnement et le stockage des livres et documents.

- Les laboratoires de physique et de sciences naturelles sont nettement sous-équipés. Cependant, des démarches sont en cours dans le cadre de la coopération haïtiano-française.

V. Recommandations

L'ensemble des éléments présentés dans le document nous permet de faire les recommandations suivantes :

1- Un appui tout particulier devrait être accordé au département de pédagogie. Cet appui permettra de structurer ce département, tant du point de vue de son organisation que du point de vue du personnel qui y travaillera, et des types d'activités qui peuvent y être menées. Un accent sera mis sur les travaux de recherche appliquée. Par le biais du département de pédagogie, un appui à la didactique des différentes disciplines sera fourni à chacun des départements.

2- Des échanges entre les enseignants haïtiens et leurs homologues canadiens devraient être organisés.

3- L'ÉNS serait intéressée à recevoir du matériel didactique et des publications de l'Université de Montréal. Ces matériels peuvent être envoyés sur différents supports (papier, bande vidéo, bande magnétique). Les productions de Télé-université nous intéressent particulièrement.

4- Une contribution à l'amélioration du niveau du Corps enseignant dans le domaine des technologies éducatives, des centres d'intérêts particuliers, les problèmes de production du matériel didactique destiné aux étudiants de l'ÉNS et les problèmes d'évaluation, devront faire l'objet d'une attention spéciale.

5- L'ÉNS souhaiterait que soient mis en place des programmes d'études ouverts au Corps enseignant, programmes conduisant à l'obtention de la Maîtrise, du Doctorat en sciences de l'éducation.

ANNEXE II

Première convention de coopération

Entre
l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti
et
la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal

Port-au-Prince, le 19 février, 1987

Vu le Décret du 16 décembre 1960 créant l'Université d'État d'Haïti.

Vu la nouvelle loi organique du 28 septembre 1979 réorganisant le Département de l'éducation nationale.

Vu la loi du 28 juillet 1947 créant l'École normale supérieure.

Considérant qu'il est du devoir de l'École normale supérieure de favoriser par tous les moyens la coopération externe active.

Considérant qu'entre la République d'Haïti et le Canada, en particulier le Québec, il convient d'établir au point de vue culturel des liens encore plus étroits.

Sur la proposition du Rectorat de l'Université d'État d'Haïti, proposition approuvée par le ministère de l'Éducation nationale, et après délibération entre le Décanat de l'École normal supérieure et le Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, les parties déclarent formellement leur intention de conclure un accord de coopération qui viserait principalement à supporter l'ÉNS dans ses efforts de restructuration.

En un premier temps, les travaux porteraient principalement sur la structuration d'un département de pédagogie à l'intérieur de l'ÉNS, ce qui impliquerait une révision des programmes actuellement offerts, la structuration d'un service des stages et l'organisation de la formation pratique, le perfectionnement du corps professoral dans les divers domaines de la pédagogie et de la didactique, l'élaboration des projets de recherche appliquée à portée évaluatrice et l'amélioration de la bibliothèque et du matériel didactique.

Pour réaliser ces objectifs, les activités prévues pour la première année de cette entente sont les suivantes : échanges de professeurs entre les deux universités et transmission par la FSÉ à l'ÉNS de publications, de matériel audiovisuel et de matériel didactique. Des sources de financement seront explorées pour réaliser ces activités au cours de la première année, surtout pour supporter les échanges de professeurs qui prendraient la forme suivante :

1. Visite pour un séjour maximal de 15 jours d'un membre de la direction de l'ÉNS à la FSÉ de l'UdeM, afin de prendre connaissance de la structure de la FSÉ, des programmes offerts et de l'organisation de la formation pratique. Ce membre de l'ÉNS offrirait, par la même occasion, un séminaire, dans le cadre des activités de la section Fondements de l'éducation et éducation comparée, portant sur la formation des maîtres en Haïti.

2. Visite pour un séjour d'environ un mois d'un professeur de la FSÉ de l'UdeM à l'ÉNS de l'UÉH, afin de travailler avec l'équipe de direction de l'ÉNS à la structuration du département de pédagogie ainsi qu'à la précision de ses responsabilités et activités. Cette collaboration porterait notamment sur l'identification des enseignements à avoir dans ce département de pédagogie, l'organisation du service des stages et de la formation pratique. De plus, cette visite permettrait de prévoir les modalités de perfectionnement du corps professoral de l'ÉNS et des maîtres en exercice pour la session d'été 1988.

3. Visites pour un séjour d'environ un mois de deux professeurs de la FSÉ de l'UdeM à l'ÉNS de l'UÉH. Chacun de ces professeurs offrirait un cours de 45 heures, sur l'un des sujets suivants : micro-enseignement,

curriculum, mesure et évaluation, technologie éducationnelle, psychopédagogie, fondements de l'éducation, didactique générale.

Une évaluation continue des activités réalisées au cours de cette première année de coopération devrait permettre de planifier rigoureusement les étapes suivantes et d'élaborer des projets conjoints de recherche à portée pratique pour le système d'éducation haïtien.

La réalisation des activités prévues dans la présente déclaration d'intervention demeure conditionnelle à l'obtention d'un financement adéquat.

Les modifications, les différends ou les doutes qui pourraient surgir dans l'interprétation de cette entente seront résolus par un accord mutuel entre les deux parties.

Fait en triple original

ANNEXE II

Première convention de coopération

Entre
l'École normale supérieure de l'Université d'État d'Haïti
et
la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal

Port-au-Prince, le 19 février, 1987

Vu le Décret du 16 décembre 1960 créant l'Université d'État d'Haïti.

Vu la nouvelle loi organique du 28 septembre 1979 réorganisant le Département de l'éducation nationale.

Vu la loi du 28 juillet 1947 créant l'École normale supérieure.

Considérant qu'il est du devoir de l'École normale supérieure de favoriser par tous les moyens la coopération externe active.

Considérant qu'entre la République d'Haïti et le Canada, en particulier le Québec, il convient d'établir au point de vue culturel des liens encore plus étroits.

Sur la proposition du Rectorat de l'Université d'État d'Haïti, proposition approuvée par le ministère de l'Éducation nationale, et après délibération entre le Décanat de l'École normale supérieure et le Décanat de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, les parties déclarent formellement leur intention de conclure un accord de coopération qui viserait à supporter l'ÉNS dans ses efforts de restructuration, et principalement dans la structuration et le fonctionnement d'un département de pédagogie.

Dans le but de mettre en place des programmes valables de formation et de perfectionnement des maîtres du secondaire, et aussi d'assurer le développement d'un corps professoral compétent, capable de prendre la responsabilité des interventions théoriques et pratiques que nécessitent ces programmes, la coopération entre les deux institutions universitaires comportera des échanges et interventions dans quatre domaines essentiels, sur une durée de quatre années.

Les domaines où se fera la coopération ont été établis suite à une visite de deux semaines d'un représentant de l'ÉNS à Montréal, et d'une visite d'un mois d'un représentant de la FSÉ à Port-au-Prince.

1. Recyclage des professeurs de l'ÉNS en Éducation

Une session de formation générale de deux semaines sera offerte aux professeurs de l'ÉNS en avril 1988. De plus, trois stages de six mois à la FSÉ, débutant en janvier 1989, 1990 et 1991, seront offerts à un groupe de deux professeurs de l'ÉNS chaque fois. Ces stages devraient permettre à ces derniers un perfectionnement dans un domaine spécifique de l'Éducation, et leur fournir l'occasion d'amorcer des projets conjoints de recherche à portée pratique pour le système d'éducation haïtien.

2. Perfectionnement et formation continue des professeurs du secondaire

Il est projeté d'inscrire un groupe de professeurs du secondaire en exercice en Haïti, dans un programme conduisant à une Maîtrise en éducation, M. Éd. de la FSÉ. Les cours nécessaires à ce programme seront dispensés à l'ÉNS au rythme de deux cours (6 crédits) durant les quatre prochains étés, et seront complétés par une session complète de cinq cours (15 crédits) pris à la FSÉ à Montréal, en trois occasions, automnes 1989, 1990, 1991.

3. Formation des futurs maîtres du secondaire

La coopération à cette formation des maîtres consistera en deux cours du programme du département de pédagogie, donnés à l'ÉNS, par des professeurs de la FSÉ, en octobre 1988, 1989, 1990 et 1991, sur des sujets théoriques et/ou pratiques, choisis par l'ÉNS et la FSÉ. Des homologues

haïtiens assisteront chaque fois ces professeurs. Ces cours nécessiteront l'utilisation de matériel audiovisuel.

4. Bibliothèque

Dans le domaine de la bibliothèque, l'Université de Montréal pourrait offrir un stage de perfectionnement pratique, par son Département de Bibliothéconomie, à deux personnes sélectionnées par l'ÉNS.

La FSÉ verra à procurer à l'ÉNS des revues, volumes et autre matériel didactique dans le domaine de l'éducation, ainsi que du matériel audio-visuel nécessaire au déroulement de certains cours.

Cette coopération, sur une période de quatre années, devrait permettre au personnel de direction et au corps enseignant de l'ÉNS, de prendre en charge progressivement l'administration du programme d'études et la responsabilité des cours et activités pratiques qu'il comporte. De sorte que, au bout de ce temps, l'ÉNS devienne complètement autonome dans la gestion de son département de pédagogie, et possède les bases et les compétences nécessaires au développement de sa propre Maîtrise en éducation, M. Éd.

Une évaluation et un ajustement continus de ces différentes activités sont prévus, à l'occasion de visites de deux membres de la FSÉ en mai 1988, février 1989 et janvier 1991 à Port-au-Prince, et d'une visite à Montréal de deux membres de la direction de l'ÉNS, en janvier 1990. Ces rencontres devraient permettre d'examiner les interventions et échanges réalisés au cours d'une année, et de s'entendre sur les améliorations et précisions à apporter pour assurer un bon rendement des activités à venir.

La réalisation des activités et échanges prévus dans la présente entente demeure subordonnée à l'obtention d'un financement adéquat.

Les modifications, les différends ou les doutes qui pourraient surgir dans l'interprétation de cette entente seront résolus par un accord mutuel entre les deux parties.

Fait en quadruple original

87.07.23

ANNEXE IV

Répertoire de cours

du Département de Pédagogie

de l'École normale supérieure

Système éducatif haïtien

Aperçu historique. Introduction à la dimension sociologique. Analyse critique des différentes réformes. L'école secondaire : ses objectifs, l'école publique et l'école privée, la fréquentation scolaire, la déperdition, les problèmes actuels et les hypothèses de solution.

Didactique générale

Première partie - Réflexion de l'étudiant sur " sa théorie " de l'enseignement et sur " sa propre conception de l'apprentissage ". Style d'enseignement et style d'apprentissage. La dynamique de la classe : relation maître-élève, gestion de groupe. Aspects techniques du design pédagogique : formulation d'objectifs, analyse de contenu, méthodes, stratégies et techniques.

- Deuxième partie - Mesure du rendement scolaire, évaluation normative, critériée, formative, sommative. Élaboration d'instruments (grilles d'observation, examens, tests, listes de pointage...).

Didactique spécifique

Dans chacune des disciplines enseignées au secondaire : étude des programmes scolaires officiels; analyse des manuels et du matériel didactique disponibles; élaboration d'un plan de cours; identification des difficultés majeures que pose l'apprentissage de cette discipline et recherche des approches qui favorisent son apprentissage.

- P.S. - Idéalement le cours de Didactique générale devrait se donner au premier semestre et le cours de Didactique spécifique au deuxième semestre. Le premier cours est en bonne partie préalable au second.

Stage d'observation

- Aspect technique - Les objectifs de l'observation de la classe, grilles d'observation, relevé de données, analyse des données (environ 12 heures). Choix du ou des lieux d'observation.

- Aspect pratique - Les stagiaires devront répondre aux conditions suivantes : réaliser au cours du semestre environ 10 heures d'observation dans des classes d'enseignants et d'enseignantes expérimentés. Il serait préférable de réaliser 2 ou 3 heures d'observation dans 2 ou 3 écoles qui répondent à des clientèles différentes.

- Évaluation - À chaque visite, l'enseignant-hôte signera la fiche de visite du stagiaire.

- P.S. - Ce stage devrait être sous la responsabilité d'un professeur de l'ÉNS qui animera les séminaires de retour sur le stage. Les stagiaires tiendront un journal de stage qui pourra compter pour 70 % des notes.

Stage d'initiation à l'enseignement

Pratique de l'enseignement dans une classe réelle sous la supervision d'un tuteur. Même structure que pour le Stage d'observation.

Psychologie de l'adolescent

Développement de l'enfant et de l'adolescent. Construction de la personnalité. Aspect affectif, social, moral. Concept de soi. Rapport avec l'autorité, la famille, les amis. Le jeune adulte. L'adolescent haïtien et le milieu scolaire.

Apprentissage scolaire

Théories d'apprentissage. Développement cognitif. Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire : difficultés d'apprentissage, douance, différences culturelles, niveaux socio-économiques... Liens entre l'enseignement et l'apprentissage.

Micro-enseignement

Pratiques simulées d'enseignement. Développement d'habiletés pédagogiques et d'un style personnel. Dans les micro-leçons, recherche de solutions possibles aux problèmes rencontrés pendant le stage d'enseignement.

Séminaire d'intégration des apprentissages

Retour critique sur les apprentissages disciplinaires et pédagogiques, en regard des objectifs individuels et des cours et activités du programme suivi à l'ÉNS.

ANNEXE V

Séminaire d'intégration des apprentissages

Objectif du séminaire d'intégration des apprentissages

Le séminaire d'intégration des apprentissages a pour objectif d'amener l'étudiant à faire le point sur le programme suivi. Faire le point signifie arriver à faire ressortir les principales caractéristiques et les principaux résultats de son programme composé de cours, stages et autres activités, et à dégager des orientations possibles pour un perfectionnement futur. En termes plus courants, on dira que faire le point c'est faire l'analyse et la synthèse de son programme, en évaluer les résultats et faire un diagnostic de ses nouveaux besoins éducatifs. En ce sens, le travail d'intégration de ses apprentissages que fait l'étudiant n'est pas une évaluation du programme en soi, mais une évaluation de la formation acquise et une révision de son propre projet éducatif.

Rôle du responsable

Le rôle du professeur responsable de l'activité d'intégration est d'amener l'étudiant à se poser les questions susceptibles de l'aider à prendre conscience qu'il a intégré des apprentissages de certains types, dans certaines mesures, et de relier ces apprentissages aux objectifs qui ont guidé son cheminement.

Le rôle du responsable est aussi de mettre à la disposition de l'apprenant une procédure qui facilite sa démarche.

Pour aider le responsable à remplir ce double rôle, une méthode est présentée ici qui permettra d'atteindre l'objectif mentionné plus haut. Elle se veut une aide, en ce sens qu'elle propose à l'étudiant un cadre méthodologique pour la réalisation de l'intégration de ses apprentissages.

Méthodologie proposée

La démarche proposée pour réaliser cette intégration des apprentissages se concentre autour de trois éléments fondamentaux de tout programme :

1. Étude des apprentissages réalisés
2. Étude des moyens d'apprentissages utilisés
3. Étude des objectifs poursuivis

Pour réaliser chacune de ces études, le processus est le même et consiste en trois opérations :

a) Inventaire ou analyse

b) Synthèse ou constatation

c) Déduction ou évaluation.

1. Étude des apprentissages réalisés

Définitions

Activité éducative

Par activité éducative, on entend différents types d'interventions appelées cours, séminaire ou stage qui comprennent souvent une partie théorique, une partie pratique ou appliquée, des laboratoires, des travaux individuels ou d'équipe, des rapports, des évaluations.

Apprentissage

Tout changement survenant au cours ou à l'occasion d'activités éducatives et modifiant le comportement dans le sens d'une amélioration du savoir, du savoir-être ou du savoir-faire.

Apprentissage de savoir

Tout changement survenu par acquisition ou approfondissement, organisation ou réorganisation de connaissances.

Apprentissage de savoir-faire

Tout changement survenu par développement ou amélioration d'habiletés à exécuter des tâches.

Apprentissage de savoir-être

Tout changement dans les perceptions, opinions, sentiments, valeurs et leur influence sur des comportements face à des personnes ou à des situations.

1. A. Inventaire ou analyse

Pour chaque activité éducative suivie au programme, relever les apprentissages réalisés et les classer selon qu'il s'agit d'apprentissages de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être.

En somme il s'agit de dégager les apprentissages nouveaux exprimés en termes de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes affectant des comportements professionnels ou autres.

1. B. Synthèse et constatation

Dégager, de l'ensemble des apprentissages réalisés, des constantes, des orientations et des concentrations.

Pour ce faire, regrouper les apprentissages qui se ressemblent ou se complètent, qu'ils soient du domaine du savoir, du savoir-faire ou du savoir-être. Identifier les thèmes les plus importants effectivement traités au cours des trois années et rechercher un ou deux éléments conducteurs qui unifient l'ensemble du programme.

1. C. Déduction ou évaluation

À partir des constatations faites en 1. A et 1. B, porter un jugement sur les apprentissages couverts au cours des trois années du programme.

Relever les points forts, les points faibles et les carences qui se dégagent dans chacun des domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, et de l'ensemble des apprentissages réalisés.

Montrer et apprécier l'importance relative donnée de fait à une catégorie du savoir par rapport à une autre, à la théorie par rapport à la pratique dans l'ensemble du programme, ou selon le type d'activité pédagogique, cours, stage, séminaire suivis.

2. Études des moyens d'apprentissages

Définitions

Moyen d'apprentissage

Par moyen d'apprentissage, on entend ce qui est ordinairement appelé stratégie d'enseignement et matériel didactique.

Stratégie d'enseignement

Stratégie utilisée pour présenter un contenu ou pour favoriser une expérience d'apprentissage tels que exposé magistral, lecture, enseignement individualisé, résolution de problèmes, visite, expérience en laboratoire...

Matériel didactique

Matériel utilisé pour favoriser la présentation du cours et le travail de l'élève tels que manuel, livre de référence, article de revue, notes de cours polycopiées, utilisation de rétroprojecteur, film, cassette audio ou vidéo...

2. A. Inventaire ou analyse

Pour chaque activité éducative inscrite au programme, relever les moyens d'apprentissage utilisés et les classer selon qu'il s'agit de stratégie d'enseignement ou de matériel didactique.

En somme, il s'agit, pour une activité éducative, d'identifier les stratégies de présentation et le matériel de support à l'enseignement utilisés.

2. B. Synthèse ou constatation

Montrer quels moyens d'apprentissage sont généralement utilisés au cours des différentes activités éducatives du programme.

Pour ce faire, retracer les stratégies d'enseignement qui se trouvent utilisées dans la plupart des activités, celles qui ne le sont que rarement ou pas du tout. Faire la même opération pour ce qui est du matériel didactique.

À partir des informations recueillies, chercher à identifier des stratégies d'enseignement et/ou des matériels didactiques dont l'utilisation pourrait être reliée à un genre d'activité éducative : cours, stage, séminaire..., ou à un domaine du savoir académique : sciences, lettres, philosophie, mathématiques...

2. C. Déduction ou évaluation

À partir des constatations faites en 2. A. et 2. B. porter un jugement sur la sélection et l'efficacité des stratégies d'enseignement et des matériels didactiques utilisés au cour des trois années de votre programme.

Relever les points forts et les points faibles qui se dégagent d'une vue d'ensemble des moyens d'apprentissage utilisés. Donner une appréciation de l'importance relative accordée à certaines stratégies d'enseignement ou à certains matériels didactiques utilisés plus fréquemment que d'autres; montrer quels avantages ou inconvénients résultent de ces choix en général ou pour l'une ou l'autre des activités éducatives.

3. Étude des objectifs

Définition

Objectif

Résultat que l'on espère d'un programme de formation et de développement dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Objectif terminal

Objectif que l'on veut atteindre à la fin d'une ou plusieurs activités éducatives

Objectif intermédiaire

Objectif qui est une des étapes qui mènent vers l'atteinte de l'objectif terminal.

3. A. Inventaire ou analyse

Se rapporter au début de ses études à l'ÉNS et énoncer les objectifs terminaux, dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, que l'on désirait atteindre en s'inscrivant au programme de formation de l'ÉNS, et classer ces objectifs par ordre d'importance.

En somme il s'agit de dire pourquoi avoir choisi l'ÉNS au lieu d'une autre école ou faculté pour acquérir une formation, et qu'est-ce qu'on attendait du programme offert en termes de connaissances à assimiler, d'habiletés et d'attitudes à développer. Parmi ces attentes, dire lesquelles étaient jugées essentielles pour que le programme suivi soit valable pour soi.

3. B. Synthèse ou constatation

Établir quels objectifs personnels poursuivis ont pu être atteints à l'occasion des activités éducatives suivies.

Pour ce faire, à l'aide des informations recueillies dans les deux études précédentes (1. et 2.), identifier les objectifs personnels qui ont été entièrement, partiellement ou nullement atteints, dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Établir l'importance relative des objectifs atteints dans un de ces domaines du savoir par rapport aux autres. Enfin, comparer l'ensemble des objectifs atteints au cours de ces trois années à l'ÉNS, à ce qu'on espérait retirer de ces études, pour soi, tel qu'énoncé en 3. A.

3. C. Déduction ou évaluation

Jugement en référence au passé

À partir des constatations faites en 3. A. et 3. B. exprimez votre satisfaction ou votre déception face aux objectifs que vous avez réussi à atteindre en regard de la formation que vous veniez chercher dans ce programme à l'ÉNS.

Jugement en référence au futur

À partir des tâches professionnelles que vous aurez à accomplir dans un avenir rapproché, identifiez, parmi les apprentissages intégrés dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, ceux qui vous seront les plus utiles pour parfaire votre enseignement.

Projection

Si vous aviez à poursuivre des études en éducation, dans quels domaines voudriez-vous vous perfectionner, pour accomplir votre tâche professionnelle avec plus d'efficacité et de satisfaction.

École normale supérieure
Port-au-Prince
Haïti
28 octobre 1991